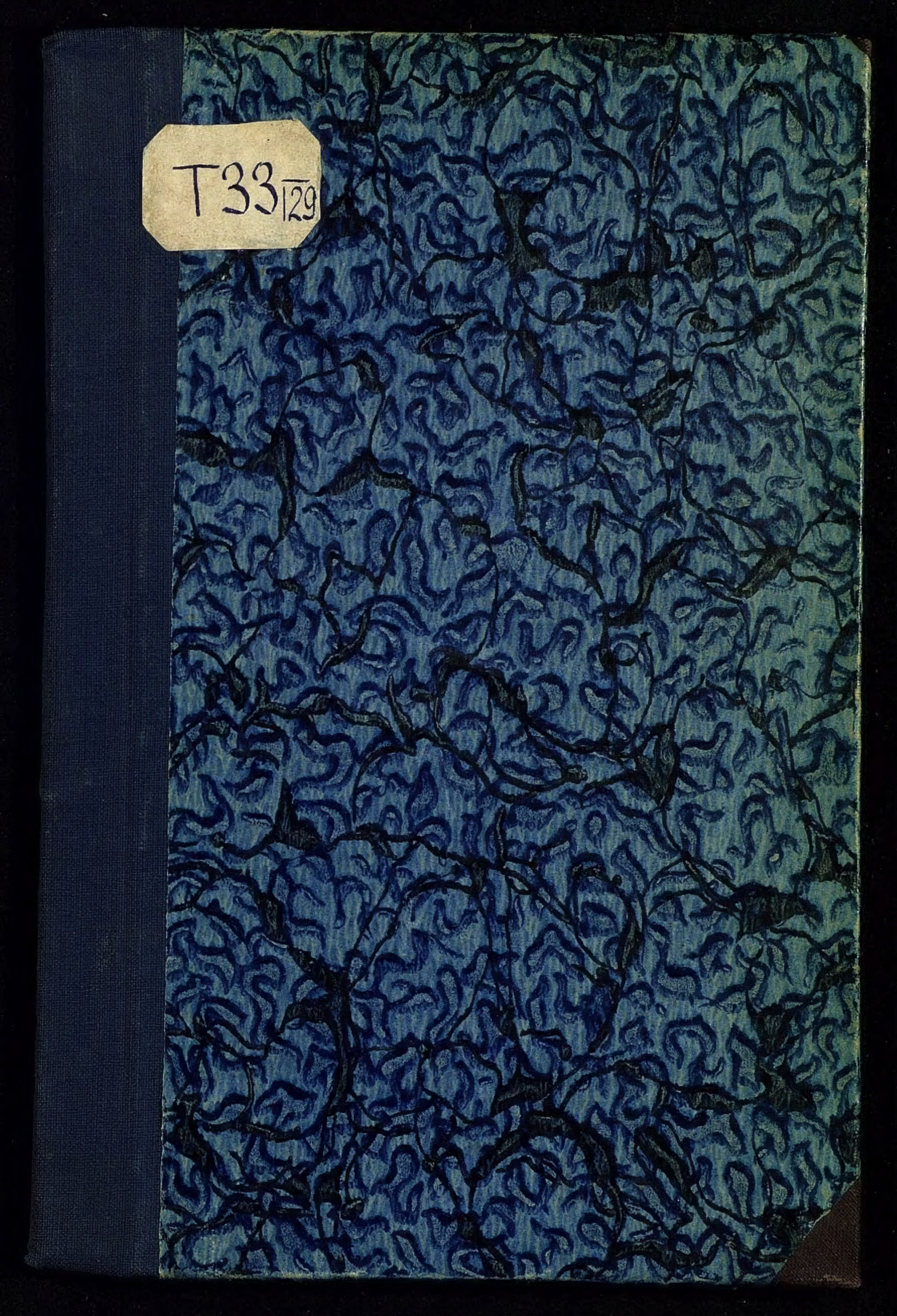


Проф. А. Ф. МУЗЫЧЕНКО

ЧТЕНИЕ И КУЛЬТУРА СЛОВА

В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

МЕТОДИЧЕСКИЙ ОЧЕРК
ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ
1930

Проф. А. Ф. МУЗЫЧЕНКО

ЧТЕНИЕ И КУЛЬТУРА СЛОВА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

МЕТОДИЧЕСКИЙ ОЧЕРК ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ
МОСКВА—1930



Главлит № А-34298. Тираж 5000.

I. ВВЕДЕНИЕ

Родной язык! Самое мощное и эмоциональное орудие общения людей. Глубокая спайка, корнями своими заходящая в доисторические времена народов и в подсознательную сферу человеческой психики. Это не условный знак, не цифра и не уравнение. Это мелодия, которая слышна из тысячи. Подобной ей нет другой на земле, потому что и борьба человека, и жар сердца, и скорбь, и наука, и техника,—все это без выражения в слове невозможно. Родная речь—это крик гусей в ночном весеннем небе, заветный зов в прекрасные края, в синие, счастливые, ликующие дали. Это—призыв, который будит и цементирует угнетенных. Речью куется культурное единство, в речи оно чувствуется сильнее всего и притом всеми, кто не молчит, от верхов до низов. Прав украинский поэт, который *на стороже малых сил* поставил *слово*. И это слово *у нас*, на Украине, имеет сейчас все данные забить творческим источником. Теперь, *как никогда*, надо это словотворчество любовным ухом бережно подслушать, вызвать, лелеять, углублять, утончать, очищать и очищать. Слово не только выражает уже созревшую мысль, но и рождает новую. Организует мысль. В слове не только итоги прошлого, но и зовы будущего. Поэтому слово—язык—и в школе нельзя проходить, как язык только, с его формальной грамматикой и литературой, но как отражение и движение культуры, борьбы, эпохи, событий, экономики, быта, человеческого труда. Слово все это отразило. В слове кристаллизовалась динамика и культуры, и труда, и общества, и природы.

Кто знает только химию, тот и химии не знает—эта глубокая истина должна быть приложена школою и к языку. Кто знает только формы языка и не видит в нем живого организма, который вечно в своих частях отмирает, рождается и изменяется в зависимости от влияния географии, физиологии, биологии и социальной среды, который практически помогает ему общаться с людьми,—тот не знает языка, не понимает его сущности.

Остановимся на общеизвестных примерах. Если ученики поймут, что слова молоть, мельница, смерть, мальчик, море, морда, маляр и смалец—все произошли от одного корня и имеют общее значение, то они поймут и жизнь слова и своеобразную диалектику экономики, быта и человеческой мысли.

Когда ученики узнают, что при прощании мы говорим „прощай“, а древние греки—„хайре“ (значит „радуйся“), а древние римляне—„вале“ (значит „будь здоров, будь крепок“), а средневековые католики-французы—„адье“ (значит „поручаю тебя богу“), то при этом они поймут в этом коротком гениальном синтезе также и основную бытовую черту древнего грека и римлянина, средневекового француза и нашего угнетенного, терпеливого и покорного крестьянина, который просил прощения, еще не зная своего прегрешения, в результате язычества, византизма и помещичьего ярма.

Слово „стекло“, если его оживить, скажет ученику всю правду про свое производство, про расплавленную массу, которая „стекает“, а когда уже все „стекло“, то и получается *стекло*. Кстати ученик увидит, что и глагол (стекло) бывает существительным.

Наконец, слово „перочинный“ ножик воскресит детям древнюю письменность, когда ножом „чинили“ гусиные перья, а слово „чересчур“ заставит припомнить родовой быт, когда люди жили в лесах, верили, что покойные их предки, щуры, *чуры* охраняют их жилища от всего злого, хоронили этих щуров на *границах* своего двора и полагали, что ничто враждебное не перейдет „*через чура*“, т.-е. „*через границу*“. Отсюда „чересчур“ и означает „через границу“.

Итак, привлекать родной язык к глубокому пониманию всей нашей культуры, чувствовать живой процесс его органического развития и практически, через живое владение языком, ширить свои взаимодействия, влияния и общение с людьми—таковы задачи изучения языка в школе соцвоса. Умело поставленное чтение и письменные работы обеспечивают все эти задачи.

Не забудем, что и продукция всех *остальных* школьных предметов выражается графически или устно в слове. Раз так, то надо научить наших детей хорошо владеть живым словом. Это поможет четкости и ясности *всего обучения, всех знаний*.

Кто формирует язык, тот формирует людей.

На этот практический путь живого изучения языка в школе стали и новейшие методисты в Германии*). И там порыв к живому языку, не к обучению языку, а к культуре, воспитанию языка. И там школа стоит на распутьи между прежним стремлением дать ученику „исторический язык“ с его омертвевшими формами и новой тенденцией—научить каждого личному уменью „говорить“ и писать. Руководитель семинара по языкознанию при Берлинском центральном ин-

*) См. Otto Karstädt. „Methodische Strömungen der Gegenwart“. 1926 г. Стр. 131—172 посвящены преподаванию языка и принадлежат перу лектора университета и руководителю семинара по языковедению при Берлинском центральном институте обучения и воспитания Эриху Драху.

ституте обучения и воспитания *Эрих Драх* настаивает на новой точке зрения и формулирует ее, как обучение *механизму разговора, механизму языка.* История языка и его форм, история литературы, на его взгляд, ничего не даст будущему учителю, которому для школы более необходимо знание вопросов строения и действия органов речи, физиологии языка, психологии его, техники и эстетики языка. А между тем будущих учителей в Германии учат филологии, истории языка, но как проработать рассказ или стихотворение с десятилетними детьми, они не знают.

Каждый учитель немецкой профшколы засвидетельствует, что плоды обучения языку в 8-летней народной школе позорно скудны. Изложить устно связно и ясно прослушанный прозаический текст, прочитать со смыслом, переработать самостоятельно книгу, отыскать красоту стихотворения ученики, кроме самых одаренных, не умеют. И немецкое учительство в этом неповинно. Сваливать вину на учителя нельзя, потому что ему самому не дали нужной подготовки. А чему его не научили, тому и он другого не научит. Что имеешь, то и даешь (Schelm, der mehr gibt, als er hat). Счастье, одно только счастье, можно давать, не имея его. С одной историей языка и литературы у учителя не будет ни почвы, ни знания, ни умения работать над культурой, воспитанием в детях языка. Это все равно, как учитель рисования, который знает и преподает лишь историю искусства и учение о формах: его дети не будут грамотны в рисунке. Современный немецкий учитель должен преподавать язык, как прикладную науку, как *деятельное уменье* пользоваться своею речью и оценивать все сказанное и написанное с точки зрения здоровья, целесообразности, красоты. „Лесной царь“ Гете, сказанный без выражения переживаний, не есть „Лесной царь“ Гете. Язык является техническим предметом и притом таким, который более всего способствует воспитанию в детях точности, самодисциплины, способности обобщения, ясности мысли, чувства формы и благородного художественного наслаждения.

Но для достижения всех этих возможностей надо радикально изменить цель и на место *обучающего преподавания* языка ввести в школы *оживляющее воспитание языка.* Ближайшие 10 лет, как предсказывает Эрих Драх, будут посвящены методической разработке этого нового течения. Мысли о современном (1926 г.) взгляде на обучение родному языку в школе Эрих Драх заключает положением: *знание языка есть предпосылка живого преподавания.*

Итак, даже у немцев с их давней культурой языка в школе *метод* новой работы *культуры* и *воспитания* родной речи только *задан,* но *не дан* *). Тем более у нас на Украине.

*) См. Susanne Engelmann. „Methodik des deutschen Unterrichts“.

Каким же методом вести эту формировку языка, которая формирует человека, эту культуру и воспитание действенной речи? Для решения этого вопроса вспомним про один факт, имеющий не только педагогическое, но и культурно-историческое значение для Украины, а именно про систему нашего просвещения. У нас общее образование длится 7 лет, и наш юноша в 15 лет приступает уже к специальной работе в профшколе.

Чтобы шире и глубже охватить свою новую установку и внести в свою специальность сознательность, уменье применять на практике научные знания, ученик должен получить полноценную *мыслительную* подготовку, которая *дается своеобразною методичностью в проработке образовательного материала.* Таким образом, *проблема метода* обучения для Украины имеет *особо серьезное* значение.

Этою методичностью мы должны попытаться приучить детей мыслить, сравнивать, сопоставлять, делать выводы, находить связи и взаимоотношения, применять общие выведенные положения к решению жизненных частных случаев. Проблема трудная, потому что слишком ранний возраст становится препятствием на пути такой методической интенсификации обучения. Опасно и трудно здесь то, что период физического созревания (12–14 лет) притупляет сам по себе умственно-волевую сторону психики, ученик еще не вышел из стадии конкретного мышления, а тонкие методы и мыслительные операции требуют развития отвлеченного, формального мышления и небезопасны, если вводятся преждевременно. Но эти трудности должны только удваивать нашу энергию в исканиях, потому что ставкою в этом культурно-педагогическом вопросе является проигрыш или выигрыш в украинской культуре. В Англии есть детский учебник гражданственности Арнольда Форстера, выдержавший много десятков изданий, под заглавием „Юный гражданин, его права и обязанности". В главе о значении образования в нем именно подчеркнуто, что мало одних знаний, а нужна еще и культура мысли. По-детски эта глава озаглавлена так: „Чтение, письмо и кое-что больше". В ней есть такой пример: „Вот что я вам расскажу о художнике Опи. Кто-то спросил его, что он примешивает к своим краскам. „*Мозг*", ответил художник; оттого его картины и были блестящи, что он к книжным правилам и приемам примешивал самостоятельную мысль". Это „*кое-что больше*" очень важно для нашей именно культуры. Но сделать ударение на приучении детей *умению думать*—это значит ослабить энергию в сообщении детям *голых знаний.* В сущности, мы опять приходим к старому спору относительно того, что важнее—обладание готовыми фактами знания или уменье так думать, так ориентироваться в известных фактах, чтобы самим на-

ходить новые знания? Иначе говоря, ставится жизнью вопрос, который когда-то поставил себе философ: если в одной руке тебе преподнесут готовую истину, а в другой— путь к открытию этой истины, то что ты выберешь? Еще иначе говоря, выдвигаются старые крайности: *дидактический материализм* и *дидактический формализм.* Первый выдвигает в школе на первый план *содержание* обучения, второй призывает все наше внимание к *методу* обучения. Но так как, сказавши *а*, надо сказать и *б*, то дидактический материализм требует знания, усвоения, результатов, а дидактический формализм предпочитает, чтобы школа приучила к методу мышления, уменью думать, и процесс добывания знаний самим учеником считает более полезным для будущего гражданина, чем сообщение готовых знаний учителем. Различия этих двух точек зрения ярче и четче обозначатся в следующей схеме:

Дидактический материализм.	Дидактический формализм.
Содержание обучения.	Метод обучения.
Знать.	Думать, мыслить.
Усвоить материал.	Развить мыслительные силы.
Техника усвоения.	{ Техника умственной работы. Организация мышления.
Результат.	Процесс.
Начало статическое.	Начало динамическое.
Больше отдельного, конкретного.	Больше общего, отвлеченного.

Внимательный читатель уже видит, что за этими двумя схемами кроются два противоположные взгляда на ребенка. Для одних ребенок—это ваза, которую учитель наполняет плодами, а для других—это искра, которая разгорается в пламя. Учитель только раздувает и подбрасывает хворост, который охватывается огнем и внутренне перерабатывается в калории тепла, и что бы ни было подброшено, все пережигается и переплавляется в новые соединения.

История педагогики свидетельствует, что эти две крайности боролись между собой, борьба принимала формы отстаивания то классицизма, то реализма, формальное образование хотели дать на далеком нам материале мертвых древних языков.

В настоящее время, после некоторых колеблющихся шагов, былой дуализм получил монистическое разрешение. Дидактический материализм и формализм для нас являются двумя сторонами одного и того же учебного процесса: основные минимальные факты знаний сообщаются детям, из них, путем сопоставления, ученики самостоятельно добывают новые знания, закрепляют их, учитель опять добавляет самые необходимые, которые опять сопоставляются со старыми для получения новых выводов, и т. д. Между получением знаний

и умением мыслить для добывания знаний нет пропасти: без конкретных знаний не на чем острить мышление, нечего сопоставлять, но из этого совсем нельзя делать вывода, что *все* конкретные знания должен давать учитель или книга. Напротив, факты знаний слиты, связаны, вплетены во всей окружающей нас жизни, надо только научиться той искусной игре ученых, которые умеют взять из наблюдений над жизнью эти знания.

Только для этого учитель часто (не всегда) должен ставить ученика в необходимость вылущить эти знания из тех живых узлов и слитностей, где они заключаются, и *при* этом *процессе добывания* фактов ученикам придется взвешивать взаимоотношения, сопоставлять, сравнивать, делать выводы и заключения, т.-е. *учиться думать*, получать *формальное* образование.

Все, что раньше было сказано об украинской культуре и системе образования, заставляет нас и на уроках родного языка не забывать о таких методах, которые обеспечивают *обе* стороны процесса обучения, и, где только можно, использовать получение конкретного знания для развития уменья думать, для обобщающего отвлеченного мышления. Вылущивая из общего и отвлеченного конкретное, ученики на практике поймут, что конкретность эта не всегда и не везде одинакова, а зависит от сопутствующих обстоятельств, которыми она обусловлена. Возьмем, к примеру, случай, когда ученикам в связи с их текущею комплексною работой пришлось измерить забор. Если на первое выкрикнутое учениками предложение—измерить его метром—учитель ответит согласием, он добудет конкретное знание, но не использует его попутно для обучения думать. Если же учитель приостановится на этом моменте и предложит детям исчерпать всевозможные способы измерения перед тем, как приступить к измерению, то, быть может, как раз и окажется, что *при данных* обстоятельствах именно метром-то и не следует мерить. Детям при этом придется подумать и об общем и о конкретном. Сперва дети, предлагая разные способы измерения, усвоят себе, что измерить можно и шагами, и веревкою, и метром, и любою палкой. На доске будет записано:



Охватив мыслью все возможности, дети сейчас же поставят вопрос, осуществлять ли сразу все четыре возможности или одну, и какую именно. Здесь дети сразу натолкнутся на ту, очень важную и практически и теоретически,

общую мысль, что конкретный выбор способа измерения находится в зависимости от нашей конкретной цели, конкретных обстоятельств. Если бы надо было измерить комнату, и притом—точно, понадобился бы метр. Если не точно, но поскорее,—достаточно шагами. Если мерить надо длинный забор или улицу,—выгоднее длинная веревка. Если под рукою ничего нет, а надо спешить,—вполне законно уложить по забору любую палку, а потом измерить ее длину в классе и перевести на метры. И тут же принятое решение осуществляется на деле, и получается точное новое знание (длина школьного забора). Здесь учитель не забыл про обе стороны обучения: процесс получения конкретного отдельного знания он удлинил моментом выбора решения с целью поупражнять учеников в отвлеченных сопоставлениях и общих соображениях, т.-е. в уменьи мыслить. А между тем, особенно сейчас, мы часто забываем вносить в наше обучение как-раз те методы, которые направлены на обеспечение интересов формального образования и которые способны загладить слабые стороны нашего общего образования. Мы торопимся, „проходим", не прорабатывая предметы преподавания, сообщаем факты, большинство которых ученики получили бы самостоятельно.

Вместо того, чтобы учить думать, мы только односторонне грызем гранит знаний, возобновляем былую бурсацкую обработку мозгов, начиняя их бездною всяческой премудрости. Уже появляется реакция на эту односторонность в виде характерных „фактов" на экзаменах в профшколу. Проверяя *с пристрастием* „формальные" знания, в Киеве будто бы предлагали ученикам указать на карте: „Далеко ли от Кантона до Гоминдана?" Многие искали и провалились. Только один отпарировал ловушку, ответив: „Так же далеко, как от Ростова до рождества христова".

Таким образом, и культура наша, и педагогика требуют монистического понимания: процесс обучения один, он дает и факты знания и умение мыслить. Такое понимание послужит нам об'яснением и мотивировкой тех методов обучения родному языку, которые будут *подчеркнуто* рекомендованы ниже.

Итак, во-первых, исторические условия жизни украинского народа, задерживавшие естественное развитие слова, требуют от нас в настоящий момент сугубого внимания к культуре языка, языковому творчеству, к воспитанию языка и к технике говорения. Во-вторых, условия нашей образовательной системы требуют от нас особого внимания к методам думания, мышления, *к интенсификации общего образования.* А мы до сих пор не глубоко бороздили самостоятельную мысль ученика, не добирались до внутренних пластов и не искали жил плодоносных.

Эти два требования достижимы лишь при условии, что ученики активно отнесутся к изучению языка, захотят говорить, полюбят и почувствуют возможную красоту родной речи. Для этого основной предпосылкою каких бы то ни было методов обучения живому языку является первая нелегкая задача: *развязать языки* нашим детям, поощрять их желание высказываться при других и лишь незаметно, не сразу, направлять их неумелую речь в русло литературной обработки. Пускай полюбят даже „болтать". Учителю не так трудно будет эту детскую „болтовню" возвести до строгого литературного совершенства. А вот если дети закроются и совсем не захотят высказываться—тогда доступы к усовершенствованию их языка навсегда закрыты. Про нашу полосу национальной культуры именно можно сказать, что не только для писателя, но и для каждого школьника его *слово есть* его *дело.* Поэтому и в наших комплексах слово рассказ, устное и письменное высказывание, молчаливое и громкое чтение, декламация должны быть главною составною частью. Нельзя ограничиваться ответами детей на вопросы учителя: надо требовать, чтобы каждый ученик имел возможность длительно и связно рассказывать. В нашем селе все дети работают дома. И если дома слишком много работы руки, то—для равновесия—не грех в школе дать побольше работы слова, мысли. Не слов, не словесного преподавания, не вербализма надо бояться в нашей *сельской* четырехлетке, а *пустых* слов, *поверхностного,* не вдумчивого, *словесного „прохождения"* предметов. Продумывать же и *окультуривать* в школе посредством *слова,* рассказа, чтения книги, классного опыта *домашнюю физическую* работу детей (как то жизненно почувствовала и метко сказала т. Крупская), подводя под данную конкретность отвлеченный фундамент,—это и есть задача нашей трудовой школы на селе. Если зерном и исходной точкой школьной работы будет жизненный узел, который переживают и в котором участвуют своим трудом дети (комплекс), то слово, как орудие изучения и овладения этим узлом, не страшно. В прежней школе, где не было жизненного узла, слово было страшно. Напротив, если не будет много чтения, много рассказывания, много стихов, т. е. эмоционального элемента, то деловитость, логичность и обыденность комплекса не привлекут к себе детского интереса, как бы мы его ни сублимировали. Чтение, эмоциональное слово легче находит пути к детскому сердцу и спасает комплекс. Не забудем, что для детской поры в большой еще силе крылатое слово знатока детской психики: *путь к голове ребенка лежит только через его сердце.* Путь *от головы к руке,* к действию, лежит тоже через сердце: чтобы умно *поступать, одного ума* мало. Когда Конфуций был на похоронах какого-то человека, а на другой день прислал

его брату своего лучшего коня, и когда все с удивлением спрашивали, что это значит, он сказал: „Я *плакал* вместе с этим человеком, я должен и *сделать* ему что-то". Чувство требует дела. Таким образом, именно для серьезного большого *дела* и надо культивировать мысль наших детей через *эмоции*, для чего незаменимым средством служит *чтение, эмоциональное слово*. Наши хрестоматии или не понимают этого или не могут сделать.

II. ТЕХНИКА ЧТЕНИЯ И КУЛЬТУРЫ СЛОВА В СВЕТЕ ОБЩЕГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.

Чтобы сознательнее отнестись к методическим указаниям обучения языку, представим себе в коротких чертах весь процесс дидактической проработки материала. Когда учитель установит *цель* занятий и подобранный для занятий *материал* у учителя готов, начинается его проработка с учениками, которая проходит несколько стадий.

Дидактическая (методическая) обработка материала.

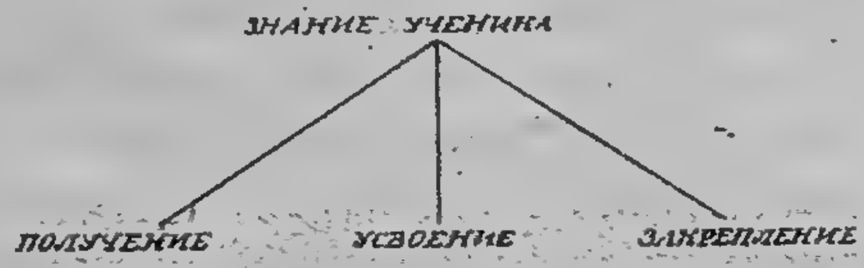
Стадия 1.—Дети разрабатывают план, ведущий к достижению намеченной цели.

Стадия 2.—Дети подбирают из намеченного учителем материала те данные, которые непосредственно подходят для цели, а иногда сами намечают новый или дополняют материал учителя.

Стадия 3.—Дети обрабатывают при помощи методической техники подобранный материал и при помощи учителя извлекают из него новые фактические знания и умения. Иногда это новое дает сам учитель. Эта стадия проработки считается вполне законченной тогда, когда новое:

а) извлечено и об'яснено (сообщено) детям;
б) усвоено ими;
в) закреплено.

Таким образом, то, что мы называем ученическим знанием, есть понятие составное и складывается из трех моментов:



Ученик *обладает* новым знанием только тогда, когда оно прошло *все три момента*. Без *всех* трех моментов знаний у ученика еще нет. И здесь уместно будет заметить, что больной вопрос об увязке знаний с комплексом вполне разрешается, когда мы вспомним о сложности понятия „дать знание ученику". Первый момент (сообщение) безусловно должен вытекать и быть мотивирован изучаемым узлом жизни

(комплексом); второй (усвоение), во избежание однообразия и скуки, в зависимости от содержания комплекса, может брать технические примеры и вне комплекса; третий, во избежание однообразия и пережевывания одного и того же материала, должен упражняться на внекомплексном материале, на учебнике (решение задач из задачника). Книги и учебника на этой стадии (закрепление) нечего бояться, так как к необходимости обладать данным книжным знанием (его техникой) дети в первый момент (сообщение) пришли совершенно естественно из *комплекса*.

Стадия 4.—Дети применяют полученное, усвоенное и технически закрепленное знание к случаям жизни, связанным с комплексом или вне его рамок.

Не обязательно, конечно, всегда и через все четыре стадии проводить дидактический обработочный процесс в области родного языка. Мы обычно прорабатываем 3-ю и 4-ю стадии, чрезвычайно недооцениваем 1-ю (не желаем „терять драгоценного времени") и совсем не знакомы со 2-й стадией. Прорабатывая 3-ю и 4-ю стадии, учителю полезно провести к цели учеников через такие ступени.

Ступени проведения урока.

1. *Организовать предыдущий*, уже имеющийся опыт учеников *для будущего* действия.

2. Углубить и расширить этот опыт новыми знаниями.

3. Отмежевать, отграничить это новое знание от *похожих, сходных* знаний.

4. Овладеть окончательно новыми знаниями путем формулировки какого-нибудь правила, закона, вывода, который дает ключ к обладанию этими знаниями.

5. Улучшить окружающую жизнь при помощи приобретенных знаний, применить знания к делу, произвести то действие, для которого (см. ступень 1) и организован был прошлый опыт ученика.

Если присмотреться к этим ступеням обучения, то мы увидим, что они весьма соответствуют современности и подчеркивают необходимость *изучения* жизни (ступени 1, 2 и 3), *овладения* ею и ее законами (ступень 4) и *улучшения, изменения* ее. В начале своей деятельности учителю очень полезно проводить свои уроки через все пять ступеней. Это даст ему необходимую методическую дисциплинированность, технику, после чего он может и не прорабатывать всех ступеней.

Выше было сказано, что мы недооцениваем планирования с детьми и почти не практикуем подбора ими дидактического материала. Это отчасти происходит от новизны и неточности этих стадий дидактического процесса.

Планирование, напр.(1-я стадия дидактической обработки), может быть и программным и методическим: 1) можно

планировать порядок школьных занятий, содержание занятий, комплекс, а также и 2) подход мыслей к решению какого-либо вопроса, метод этого подхода *).

Планирование школьных занятий соответственно *программам*, программное планирование чаще всего применяется в нашей практике. Это обычное, известное нам планирование материала на год, на триместр, на комплекс или подкомплекс. Такое, смотря по силам групп, более или менее продолжительное планирование должно получить свое выражение на бумаге и висеть в классе на стене, чтобы ученики следили за стержнем и ходом своих занятий. Лучше всего планировать на каждые 5-7-10 дней, в зависимости от сложности подкомплекса. Это планирование показывает только *ход работы*, последовательность распределения материала комплекса.

Как же происходит процесс самого планирования? Здесь могут быть различные приемы.

Перечислю их все в логическом порядке. Это не значит, что все они обязательны, но отчетливое представление о них на первых порах поможет массовому учителю, который потом, по-своему, сократит количество этих приемов.

Приемы или отдельные моменты планирования.

1. *Наводящая установка на планирование.* Здесь надо обратить внимание детей или на работу окружающих, или на погоду, какое-либо событие, газетное известие, письмо, полученное из другой школы, какой-либо проект, необходимость исполнить какое-либо задание, ранее в классе намеченное.

2. *Выявление различных желаний детей.* Здесь дети высказывают (и подходящие, и неподходящие) желания узнать или сделать то, что вызывается тем или иным *данным* первого момента (письмо, событие, проект и т. д.).

3. *Приведение желаний к одному знаменателю.* Главная работа в этом моменте—отбрасывание, отсеивание неподходящих почему-либо пожеланий детей. Но чтобы отбросить или оставить, необходимо короткое мотивирование, а для мотивирования (или во время мотивирования) вскроется предыдущий опыт и знания учеников. Это момент интересный и активный. В результате останавливаются на об'единенном пожелании, которое и будет темой, подлежащей разработке, будь то проект или изучение чего либо, или чтение статьи, рассказа, стихотворения.

4. *Анализ выбранной темы.* Здесь обсуждается вопрос о том, как справиться с избранной в пункте 3-м темой, на какие части разбить, *что* для этого надо узнать, *что* именно прочесть, сделать, увидеть и т. п.

---

*) См. мою статью о планировании в журнале „Радянська школа“ (Донбасс), 1927 г., № 6—7.

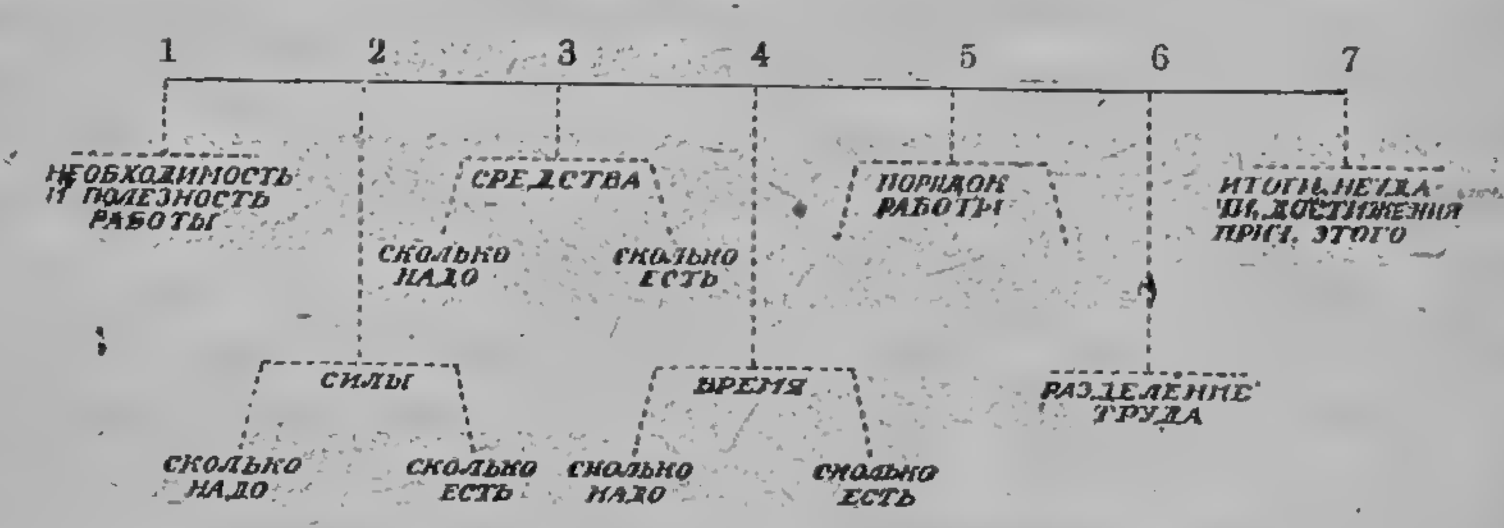
5. *Порядок намеченных действий.* Здесь устанавливается последовательность всего, что намечено в 4-м пункте.

6. *Организация коллектива для выполнения этих действий.* Здесь решается вопрос, все ли сразу и вместе будут работать или придется некоторые работы поручить части класса, отдельным лицам и т. п., кому именно и почему именно.

7. *Техника выполнения.* До сих пор дело шло о том, каков *ход* работы, *что* и *после чего* надо делать. *Как* надо делать, *где* найти статью или книгу—об этом до сих пор класс не заботился. Здесь же, в этом 7-м моменте, надо именно это решить и это на деле проделать, так что 7-й пункт уже есть *граница*, которая приведет нас от *программного* планирования к *рабочему*, о котором речь будет впереди. Программное планирование интересовалось вопросом о *ходе, последовательности работы*, а рабочее планирование занимается самой разработкой, техникой выполнения на основе намеченного материала, намеченного порядка и намеченной организации детей.

После 6-го момента планирования иногда весьма полезен хронометраж, когда намечается время, необходимое для каждой отдельной работы коллектива, а затем делается подсчет времени на всю распланированную работу.

В зависимости от характера материала, если планируется не тема, а реальный деловой проект, меняются и моменты планировки. Они принимают, напр., такой вид (большая вывеска для Киевской биостанции):



В практике школ существует и такая простая схема:

Как делается крахмал?

Что прочитать	Что спросить	Что увидеть	Что сделать
(Книги и статьи)	(Рассказ взрослых, учителя)	(Экскурсия)	(Сосчитать, посадить, опыт, организация)

Только что охарактеризованное программное планирование напоминает расхождение веток и веточек от древесного ствола. Его минус в том, что оно часто рискует вы-

родиться в планирование ради планирования, так как сперва мы заканчиваем до конца все планирование, а затем принимаемся за проработку, исполнение. И поэтому на практике мы часто встречаемся с таким отрицательным со всех точек зрения явлением: довольно детально спланировано, скажем, два-три небольших подкомплекса общего комплекса. На это затрачена энергия. Получилась стройность, логичность. Но пока планировали, ученики от однообразия устали. Это методически вредно. Надо было чередовать планирование с немедленной проработкой части плана. Но есть еще одно неудобство. Учитель принимается за фактическую проработку первого подкомплекса, и что же? Оказывается, что *только фактическая проработка* (а не одно теоретическое планирование) *первого* подкомплекса с очевидностью убеждает и учителя и учеников, что планировка *второго* подкомплекса неправильна. Да! Только *прорабатывание* первого подкомплекса дает *истинные* стимулы и *данные для планирования* второго. Затрата энергии оказалась напрасной. Стройность и логичность разлетелись впрах от соприкосновения с фактическим ходом работы. Вот почему при планировании комплекса надо возможно *детальнее* планировать *первый подкомплекс* и совсем *обще*, без подразделений, лишь для держания в поле зрения всего единого целого, намечать следующие подкомплексы.

Второй вид планирования, рабочее планирование, имеет в виду не ход работы, *не последовательное расположение* материала, а самую разработку его, *последовательность способов овладения* им, операции мысли для добывания знаний. Оно напоминает не разветвление ствола, а разветвления мелких мочек в корнях. Оно не может выродиться в обособленную работу, потому что оно не отделяет процесса планирования от технической проработки и добывания знаний, *а одновременно* планирует деталь, мочку, и *тут же* прорабатывает, потом опять набрасывает вытекающую новую деталь, мочку, и подвергает ее методическо-технической обработке. Поэтому оно есть своеобразная форма преподавания. Конечно, твердую нить этим рабочим мочкам указывает наличность в классе программного планирования, с которым ученики ознакомлены предварительно. Когда, напр., при разработке урока приходится что-либо измерить, то рабочее планирование требует, чтобы сперва ученики отдали себе отчет в том, что измерить можно: шагами, веревкою, любым куском палки, метром (см. выше пример измерения забора).

Без такого планирования не развивается уменья думать, метода мышления, формальной стороны обучения. Обычно спрашивают: как измерить? Отвечают: метром. Начинают проводить это на деле. Если даже (после измерения метром) учитель догадается спросить: а как еще можно было изме-

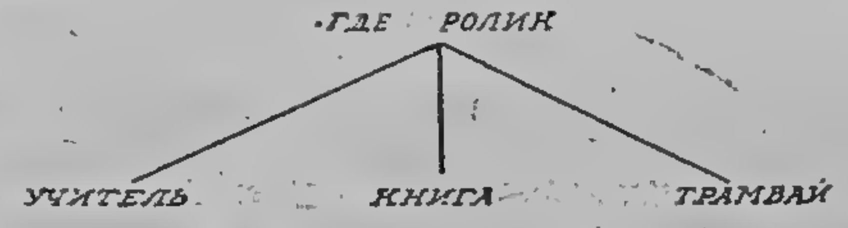
рить,—то положительного эффекта для мышления не получится, потому что два предлагаемых способа измерения *разделены продолжительным моментом* самого измерения, и методологическая четкость для *мышления* ученика затушевана ворвавшимся фактическим измерением. Этот последний прием урока так же хуже первого (с моментом планирования всех четырех возможностей), как хуже постройка дома без предварительной сметы. Иначе говоря, без рабочего планирования на уроке происходит *нанизывание* возможностей, прерываемых их фактической реализацией, а необходимо *сперва вскрытие, как на ладони,* всех возможностей, а затем сознательный выбор одной и отказ от других и затем уже фактическая реализация выбранной. Приведу один протокол разбора урока учителями, при чем учитель, на уроке которого присутствовали его товарищи, имел задание применять рабочее планирование.

Текст протокола.

„Урок, данный во 2-й группе киевской школы № . . 16/II 1927. Комплекс „Наша улица". На 16 февраля пришелся материал про трамвай. Ход урока, если главное внимание обратить на те места, где практиковалось планирование, представляется в таком виде. Ученики делают заявки, что бы они хотели узнать в связи с трамваем, а именно: 1) откуда электричество; 2) как устроен трамвай; 3) как он движется. Учитель мотивировал, почему надо снять, и снял первый вопрос, изменил второй вопрос так: „Главные части трамвая". Добавил свой вопрос: „Куда движутся трамваи". Получилось:



Короткий расспрос учеников выяснил, что главные части— колеса и закрытый механизм (у вагоновожатого). При проработке вопроса, как движется трамвай, возник спор, где именно прикреплен ролик,—впереди или посредине вагона. На вопрос, какими путями это можно узнать, дети спланировали так: а) узнать от знающего, учителя; б) узнать из книги; в) посмотреть еще раз на трамвай (трамвай от школы более полукилометра). Получилось:



Решили начать с книги и внимательно рассмотреть в ней рисунок трамвая, чтобы самим сказать (а учитель проверит), правильно ли ученики поняли рисунок (рисунок в книге

очень не ясен, так как нарисован *двойной* трамвай). Условились после уроков еще раз проверить свои представления на улице, на настоящем трамвае. Во время этой беседы возник вопрос, что же именно тянет трамвай через ролик. Один ученик сказал, что и пароход движется, а ролика там нет. Другой добавил, что название ближайшего к школе парохода (на зимовке)—„Фультон". Учитель использовал это и, сказав несколько слов о Фультоне, задал задачу: пришел однажды Фультон на кухню и там увидел что-то такое, что догадался, чем можно двигать пароход. Что он там увидел? Ответы записывались.



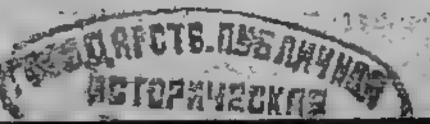
Когда немного выяснили, как именно может двигать вещи (крышку чайника) пар, то сделали вывод: „пароход движется паром, а трамвай чем-то другим"—электричеством.

Третий абзац плана „Про трамвай"—куда он движется—обсуждался очень живо, и дети выяснили себе, что больше всего трамваев ходит туда, куда нужно всем людям (базар, вокзал, пристань, исполком).

При обсуждении урока было указано: дети сознательно работали, так как сверялись с порядком процесса работы, написанным в первой схеме на доске. Разбеганий далеко в сторону не было. Если беседа про пар и вела в сторону, то здесь-то именно и сказалась централизующая внимание сила планирования: *благодаря заранее сделанному плану,* это уклонение, *захватив* петлею *новый* пополняющий *момент, вернулось к исходному пункту* и стало на основную линию (сила, движущая трамваем,—одна, а есть и другие силы—пар). Планирование дало стимуляцию и установку на будущий урок (про пар, как силу, двигатель). Учитель отклонил вопрос, что такое электричество, но не мотивировал этого детям достаточно. Также слишком принудительно он поставил свой вопрос (куда движется трамвай).

Из этого конкретного урока видно, что во 2-й группе основными моментами планирования могут быть такие: высказывания детей, устранение одних из них, выдвигание учителем новых моментов, установление известного порядка в разрешении высказываний, рисование схем и самое разрешение, во время которого ученики получают фактические знания.

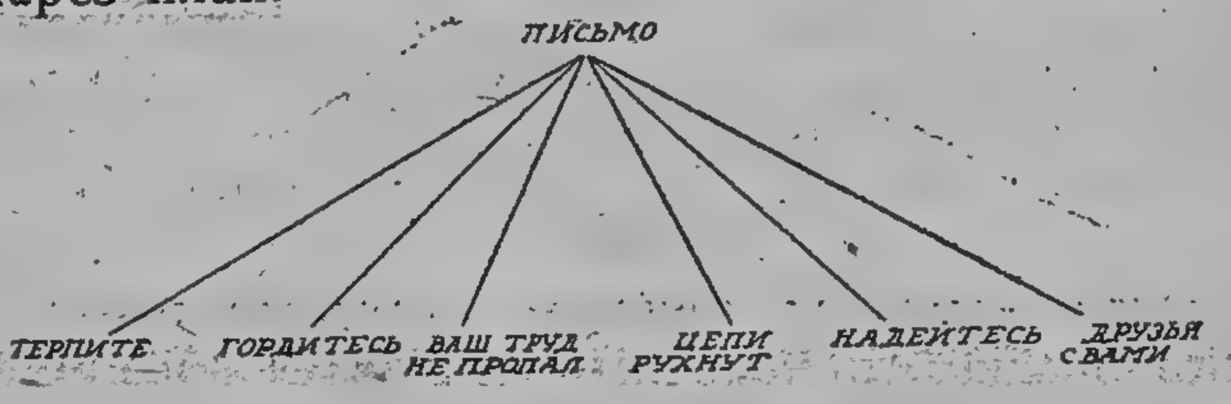
Что касается метода, приемов, которые могут обеспечить планирование, то коллектив держится того мнения, что учителю полезно выдвигать в определенной последовательности небольшие задачки-проблемы (как это узнать, как это проделать, как это измерить, как это написать и т. п.)".



Так обработанная запись урока и разбор его учителями делают из частного факта полезные для массовой школы обобщающие выводы. Для нас важен тот вывод, что рабочее планирование сосредоточивает внимание учеников. Из приведенного урока еще яснее, что такое—методическое планирование не разветвлений, а рабочих мочек.

Но не есть ли такое планирование эвристика? Нет, потому что при эвристике мы рядом, скорее даже градом вопросов приводим детей к своей цели, и затем при эвристике именно нет заранее намеченного плана отыскания истины. Этот план и превращает эвристику в проблемность, иначе говоря: методический прием планирования в мочках превращает эвристическую методическую форму обучения в проблемную. А если проблема проводится на деле, на работе, то мы будем иметь уже проектную форму обучения. Если бы мы довели учеников рядом поставленных вопросов до пара— была бы эвристика, но мы поставили задачу: Фультон пришел однажды на кухню... мы распланировали высказывания, и получилась проблемность.

Допустим, что учитель хочет, чтобы ученики воссоздали неизвестное им послание Пушкина к декабристам в Сибирь. Если он спросит: что мог сказать им Пушкин? Ученики ответят: „надейтесь". Идет беседа о надежде, о том, как именно П. призывал надеяться, почему это ему естественно было написать. Затем спрашивается: о чем еще мог написать П.? Ответ: „терпите". И опять об этом говорят, задают наводящие вопросы, загоняют мысль ученика в мышеловку. Это будет эвристика. Если же коротко учитель расскажет о планах, осуществлении, провале и наказании декабристов, где будут содержаться сведения, служащие как бы условиями задачи, из которых вытекает сама задача: напишем за Пушкина коллективное письмо декабристам в Сибирь,—то здесь придется собрать высказывания, мотивированно отбросить не подходящие, расположить оставшиеся в известном мотивированном порядке и воссоздать письмо, а потом сверить полученный результат с ответом, т.-е. подлинным стихотворением Пушкина. Тогда придется провести работу мысли через план:



Если дети коллективно или каждый про себя письменно подумают, какие мысли развить под каждой линией этого плана, а затем, после обмена *мыслей*, один ученик все это

связно изложит, то воссоздастся очень точно Пушкинское послание. После этого учитель читает подлинное произведение Пушкина, и дети убеждаются, что они коллективно правильно решили вопрос.

Это будет проблемною формою обучения.

В первом случае (эвристики) нет рельефа, взвешивания относительной важности, последовательности. Во втором случае (проблемности) все проработанное воспринимается учениками, как полный, законченный, исчерпывающий, органический ответ на проблему, а не как ряд случайно выхваченных (а может быть, можно было выхватить и что-либо другое—думает ученик) возможностей, которые не приучают к четкой систематической работе, уменью анализировать обстоятельства, делать выводы.

Таковы характер и практика планирования второго рода.

Итак, планирование есть как бы „внутренний учитель" ученика, оно стремится приучить ученика в старшей группе обходиться без учителя.

Планирование—методически углубленный педагогический процесс. Оно есть методическая форма обучения, метод изучения действительности, метод овладения жизнью, метод мышления. Оно приучает искать, видеть, подбирать материал, экономить время, давать себе отчет в мыслях.

Второй род планирования и есть форма обучения, приобретение фактических знаний, а потому неосмотрительно некоторые утверждают, что она отнимает у *„обучения"* много времени. Оно (второй род) ведь и есть само обучение. Планирование дает нужный для хода обучения стимул, мотивировку, подбор раздражителей. Его можно, пользуясь рисунками, а не словами, начинать применять еще в детском саду. Можно планировать всем классом, звеньями, индивидуально. При первом роде планирования учитель может играть главную роль, при втором роде ему лучше совсем отходить на задний план.

Конечно, при планировании нас, как и всюду, подстерегают опасности: иногда оно очень оторвано от проработки, из средства делается самоцелью, навязывается детям слишком поспешно и с подсказами, делается за счет проработки, очень мелочно (в первом роде), пестрит в глазах линиями, стрелками, подписями и, вместо четкости, достигает обратного результата.

В итоге практика планирования на уроках родного языка должна выработать в ученике непоколебимое убеждение, что в личной и общественной, умственной и физической работе, во всех занятиях своей жизни ему *выгодно* и *удобно* иметь план работы, где *все* возможности *взвешены, сознательно выбрана одна* из многих линия поведения.

С такой планировкой тесно логически связано упражнение в самостоятельном отыскивании источников, пособий материала. Решили, напр., что для ознакомления с перегонкой спирта надо:



Предлагается самим детям наметить, *что* и *где* посмотреть, что можно в классе проверить, что и у кого спросить, каких книг или статей и какими способами поискать. Помню, был в конце осени, но до снега, урок во 2-й группе в присутствии инспектуры и человек двадцати сельских учителей. Учительница спланировала, что надо прочесть... или про хранение, или про переработку огородных овощей,—точно не помню.

Она предложила детям самим поискать, что надо прочесть. Класс стал искать. Оказалось, что одни открыли оглавление, а другие перелистывают страницу за страницей. На вопрос, все ли одинаково ищут, один мальчик сказал, что одни хорошо ищут, а другие плохо: кто по оглавлению—хорошо, а кто по страницам—плохо. Но так как книги были без переплета, и у некоторых оглавлений уже не было, то была задана задача: В вашей книге 180 страниц. Как найти чтение про сбережение овощей, если оглавления нет? Были разные решения, но поразительным было одно. Девочка предложила разделить 180 на 4. Многие удивились и спросили, почему.—Потому что четыре времени года,—ответила девочка...—Так что?—А в нашей книге идет сперва осень, потом—зима, весна, лето... Разделили. Получили 45.—Что же дальше?—Открыть сразу около этой страницы.—Например? —Тридцать третью, тридцать седьмую, тридцать девятую. —А почему не 45-ю?—Потому что осень еще *не совсем* кончилась.... Фактическая проверка показала, что искомый материал оказался на 33 и 39 страницах. Конечно, такое удивительное совпадение случайно, но метод подбора материала показал, что ученики умеют думать, находчивы в затруднении, сознательно ознакомились со всей книгой. Я отношу это на счет развития формального мышления детей, на счет методического планирования, которое учительница начала еще с первой группы.

Итак, мы подошли ко 2-й стадии дидактической обработки—„*подбор материала*". Что понимать под этим именем? Это—первый шаг к той великой цели, которую зовут уменьем использовать науку и знание для практической жизни, для техники, для ежедневной работы. Говоря более конкретно, под этим названием разумеется умение найти, какие именно части и каких именно наук и знаний могут

помочь нам в разрешении любого жизненного задания, любой темы, любой проблемы. Говоря более узко, это есть умение искать источники и конкретный естественный материал для всех тех частных вопросов и работ, которые связаны с комплексом или вытекают из него, уменье сознательно и самостоятельно читать и последовательно мыслить.

Такое умение, кроме своего практического значения, повышает мощь народной мысли. Между тем, наши ученики не знают, где именно среди книг, журналов и статей искать нужный им материал, как взять из книги то, что им нужно. Они не научаются быстро перечитывать много материала, задерживаясь лишь на том, что годится для их цели. Но и обратно: они не умеют читать медленно, следя, как в теореме, за каждой новой мыслью, за каждым словом. В силу такого широкого значения подбора материала необходимо обратить внимание на все виды и детали этого процесса:

А. Для *формулированной темы, цели* надо *подобрать материал* (анализ). Подобрать воспоминания, мысли, опыт, экскурсионный материал, отрывки из статей и книг для данного дня и данной потребности, которая вытекает из комплекса.

1. Подобрать *из воспоминаний* и предыдущего *опыта* мысли, наблюдения, факты для решения какого-либо частного вопроса комплекса.

2. Выбрать *из* данной учителем *статьи* необходимые для освещения комплекса положения.

3. Подыскать *из хрестоматии* книжный материал, руководясь *оглавлением*, если оно внешне напоминает тему (напр., для темы „Осень" выбрать статьи „Осенние работы", „Осенняя природа" и т. п.).

4. Из хрестоматии, руководясь оглавлением, если оно внешне и прямо не напоминает темы (напр., для темы „Осень"—статьи „Перелет птиц", „Умирание природы").

5. *Из* разных *книг* (для темы „Завоевания Октября"—книги „Деятели революции", „Земельный вопрос до и после революции").

6. *Из газет*, словарей, лексиконов, энциклопедий.

7. Выбрать из той же самой статьи материал для одного и того же комплекса, но для разных точек зрения.

8. Подобрать не только книжный, но и конкретно-вещественный материал: рисунки, цветы, почвы, цвета, семена растения и т. п. для комплексного задания.

Б. *Наоборот*, для данного материала подобрать краткую формулировку названия, заголовка, темы, лозунга (синтез). Здесь, в противоположность пункту А, подбираются заглавия, обозначения данных учителем книжных отрывков, с целью более яркого понимания основной мысли (напр., придумать заголовки отрывкам романа, данным учителем:

Детские годы героя. Условия окружающей среды. Влияние товарищей...).

1. Для данного явления жизни, или труда, или взаимоотношений подобрать из писателей стихи, лозунги.

2. Для данной картины, рисунка подыскать из хрестоматии стихи, лозунги.

3. Для данной статьи, рассказа, романа, графы подобрать эпиграф, изречение, лозунг.

Воспитывать в детях уменье подбора материала надо постепенно:

а) Сперва ученики из предыдущего опыта или с экскурсии подбирают мысли, сведения, наблюдения, опыт, который требуется комплексом.

б) Во время экскурсии дети подбирают вещественный материал по определенным требованиям и по плану.

в) Учитель дает определенные страницы книги и вопросы для подбора материала.

г) Учитель дает определенные страницы книги без вопросов.

д) Учитель дает вопросы, но не указывает страниц.

е) Учитель дает книги или газеты, но не дает ни вопросов, ни страниц.

ж) Учитель не дает даже книг, ученики сами ищут их в классной библиотеке.

з) Ученики самостоятельно подыскивают материал в библиотеках и читальнях, используя систематические каталоги и журнальные указатели.

Все эти пункты в своей последовательности могут иметь место как в старших, так и в младших группах, но материал для работ по своим трудностям будет иной. Напр., в 1-й группе учитель покажет картинку и даст к ней вопросник, а дети будут с рисунка брать материал для ответов на готовые вопросы. В старших же группах вместо картинки будет дана газетная статья и более сложные вопросы к ней.

Чтобы положить серьезное начало в школе работе в области подбора материала, необходимо:

1. Пересмотреть и использовать школьную библиотеку.

2. Связаться с другими библиотеками.

3. Начать заводить небольшие классные библиотеки.

4. Начать заводить небольшие библиотеки для отдельных комплексов.

5. Приносить в класс готовый набор книг, журналов, статей и, разбив детей на звенья, учить их отыскивать материал и тут же оформлять его для данной цели.

6. Завести альбомы и папки с выписками, картинками, открытками, вырезками, портретами, картами, подобранными по темам.

7. Завести ящики, в роде карточных каталогов, и, разбивши их на отделы и подотделы, подбирать на отдельных

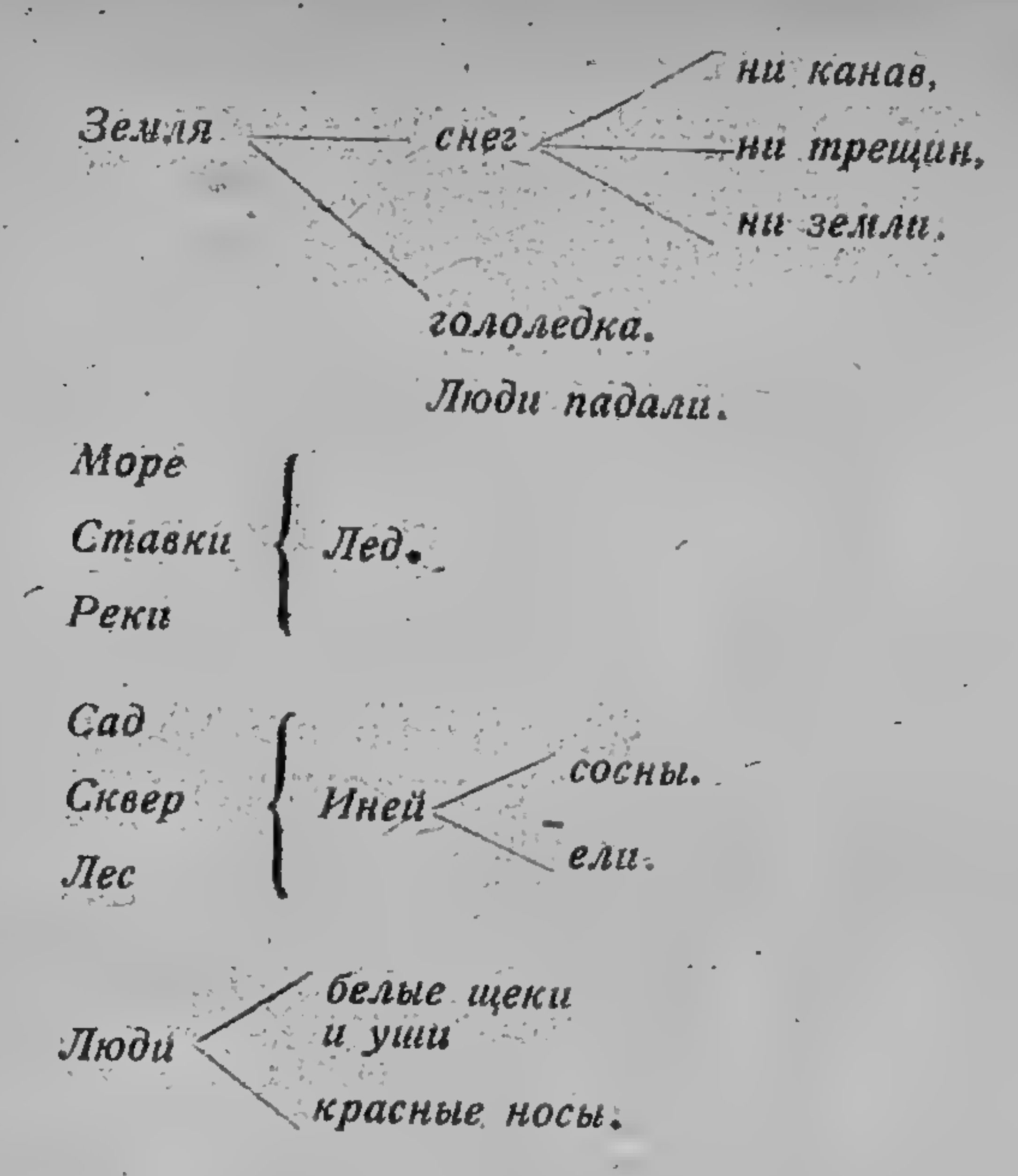
листках—по мере чтения—изречения, афоризмы, красивые выражения, библиографические справки на все подотделы, на все случаи жизни. Эти листики вставляются в ящики и очень будут полезны для сочинений-рассуждений.

Нельзя подбор дидактического материала понимать очень узко, распространяя его только на природоведение. Напротив, в природоведении необходимость и полезность его сама бросается в глаза, и техника его проще*), а потому и эффект его не так глубок, как на занятиях по родному языку, по составлению докладов, по сочинению и т. п. Для иллюстрации подходов к делу подбора материала с неопытными еще учениками приведем урок, проработанный мною с незнакомыми мне детьми четвертой группы на железнодорожной учительской конференции в Одессе 7 января 1928 г. Урок длился 90 минут с перерывом посредине. После предварительного ознакомления с целью такого необычного собрания и урока ученикам было сказано: „Две недели тому назад у вас в Одессе было очень холодно. Вы видели настоящую зиму. Давайте составим письмо товарищу про такую необычную для Одессы зиму. Говорите мне, про что именно мы будем писать, а я буду записывать на доске". Начался подбор материала для письма из предыдущего опыта детей, из наблюдений, воспоминаний и переживаний. Мысли отдельных учеников принимались, отбрасывались, изменялись, дополнялись. Дети предлагали вставить в письмо рассказ про ветер, про мороз, про землю, которая вся стала белой от снега, так что ни кочек, ни канав, ни трещин, ни обрывов, ни мостовой не было видно, про деревья на тротуарах и в садах, которые красиво покрылись инеем, особенно елки и сосны в сквере против окон их школы, про гололедку, когда все падали, про красные щеки и носы, про белые отмороженные щеки и уши, которые смазывались гусиным жиром, про лед у берегов моря, про незамерзшую глубину моря, про разломанные льдины, которые взгромождались на другие льдины, про совершенно замерзшие ставки, где они катались на коньках, и т. п. В итоге на доске было записано:

Что написать про зиму?

ПИСЬМО.
Ветер.
Мороз.
Шум.

*) На этот счет для природоведческого материала есть прекрасные указания в книгах: Библиотека пионера.—Дело школы в охране природы.
Богданов—Катьков.—Энтомологические экскурсии на огороды.
Беляев.—Из класса в природу.
Полянский.—Из класса в природу.
Аржанов.—Среди вод и болот. В хвойном лесу. В лиственном лесу.
Натали.—Биология. Рабочая книга для школ II ступени, ч. I и II.



После этого один ученик устно всю эту канву об'единил с добавлениями в виде связного письма. Я сказал, что письмо интересно, правдиво, связно, но не очень красиво. Стали говорить о том, как же написать очень красивое письмо. Признали, что у них нет сейчас в запасе красивых слов и выражений. Вспомнили, что больше всего таких слов у писателей, особенно в стихотворениях. Я настаивал на новой переделке письма, чтобы вышло красивое. Решили поискать в книгах. Но как и что? Сообразили, что надо смотреть на все то, что уже написано на доске, и ко всему этому искать в книгах красивых слов и выражений. Тогда на каждых 3-5 учеников были выданы различные хрестоматии.

Дети стали искать и делать выписки. Хрестоматии были новые и старые, для разных возрастов. В одних оглавление было в конце, в других—в начале. В одних в оглавлении прямо даны были разделы (зима, осень), в других таких разделов не было, а стоял—на ряду с разделами „Из крестьянской жизни", „Из жизни рабочих", „Из жизни Красной армии"—также раздел „Из жизни природы". В третьих и такого раздела не было. Двух учеников я поставил для наблюдения за тем, как какое звено ищет нужный материал. Я тоже ходил между партами и в крайнем случае приходил звену на помощь. Минут через 10—15 я предложил прекратить работу и спросил двух наблюдающих, что они видели.

Выяснилось, что одни очень долго искали, потому что стали с первых страниц перелистывать книгу. Другие обратились к оглавлению и быстро нашли *отдел зимы*, но стали читать все про зиму, под ряд: и рассказы, и стихи. Третьи искали так же, но читали только стихи. Четвертые несколько раз в недоумении смотрели на конец книги, не находили там оглавления, раскрывали книгу наугад, потом опять брались за конец, пока я им не посоветовал рассмотреть хорошо и начало книги. Пятые получили самое трудное задание, и один мальчик доложил, что в оглавлении не было отдела ни про зиму, ни про природу, и он стал думать так: найду какое-нибудь событие, которое было зимою, и поищу, нет ли там про зиму. Нашел „Ленинские дни". Я сравнил с учениками эти искания и указал, кто работал правильнее и выгоднее. Затем стали читать, кто какие слова нашел, и стали писать эти слова на доске против уже имеющихся слов. Картина на доске получилась такая (см. *только вторую* колонку):

Что написать про зиму?

1. Письмо.	*2. Красивое письмо.*	*3. Письмо-сказка.*
Ветер	*Вьюга седая, Метель — гудит, воет, плачет.*	
Мороз	*Чародейка-зима*	*Богатырь, начальник, воевода, царь.*
Шум		*Шумит оружием.*
Земля — снег — ни канав, ни трещин, ни земли. Земля — гололедка. Люди падали.	*Пелена, пух, перина, ковер, замело, алмазы.*	*Богатство — серебро, алмаз, жемчуг.*
Море, Ставки, Реки — Лед	*Хрусталь*	*Мосты, хрустальные дворцы.*
Сад, Сквер, Лес — Иней — сосны, ели	*Пушистый. Серебрится.*	*Узоры серебряные.*
Люди — белые щеки и уши, красные носы.		*Мелом—шутки. Огнем.*

Когда все эти слова и выражения были разобраны, в них вдумались, поняли их картинность, вспомнили похожие свои (пурга, бриллиант, свистит на тонких ветках и телефонных проводах, узорные окна и др.), тогда опять по этой канве, устно, с сравнениями, было составлено новое письмо. Тогда я заявил детям, что они так легко и скоро справились с обоими задачами, что я хочу, уже в последний раз, так переделать письмо, чтобы оно было не только красиво, но и интересно, как сказка, чтобы это было письмо-сказка, чтобы в нем говорилось о том, чего и не бывает, но чтобы все понимали, про что же—про настоящее—там рассказывается. Перед этой трудной задачей я проделал с учениками ряд примеров, направленных на подход к пониманию сказочного и реального. Я хотел, чтобы детям стала более осязательной формула: то, что было, и то, чего не было, могут быть заместителями друг друга, если они чем-либо напоминают друг друга. Начали с конкретного школьного примера. Ученик раскрытым ножичком уколол товарища, а потом сказал: „То я его нечаянно пером, которое держал и писал“. Другой ученик захотел сказать не выдуманное, а то, что на самом деле было, и заявил: „То не перо, а нож“. Когда выяснилось, что дети читали и помнят „Тараса Бульбу“, я напомнил им сцену, когда Тарас кинулся на Андрея, и спросил, что это напоминает. Мальчик ответил: „Как коршун бросается на голубя“. Это сравнение напоминало гоголевский текст, и дети, после некоторой обработки, построили фразу: „То не коршун кинулся на голубя, то старый Тарас бросился на сына“. А в сказке было бы наоборот: то, чего не было, вместо того, что было. Отсюда мы получили картины: „То не лед на реках, то не лед на ставках, то—мосты крепкие“. Или: „То не льдина на льдине, снегом покрытые, а—дворцы белые многоэтажные“. После такой подготовки, после того как на доске рядом с морозом стоит уже (см. схему) картина чародея, волшебника, я прошу детей подобрать для мороза подходящее сказочное название (удивительно, что ни в Киеве, ни в Одессе дети детских домов, мастеровых и окраин не напали на образ (совсем неподходящий) елочного деда-мороза, а с детьми интеллигенции это однажды случилось). При этом я вызвал образ кого-то сильного, кто строит дворцы, мосты. Получил ответы: волшебник, начальник, богатырь, царь. Тогда я добавил: такой начальник, который *воевать водил* людей, а потом ими управлял. Остановились на слове „воевода“. Идя этим же методом, мы снег сказочно назвали богатством воеводы, щеки у нас оказались набеленными мелом, а нос вспыхнул кумачем, загорелся огнем. Доска приняла окончательную форму (см. все три колонки на той же схеме).

Тогда, полагая, что весь замысел сказки ясен и все формальные части для построения правильного начала этого письма-сказки уже готовы, я, показывая пальцем на слова 1-й и 3-й колонки, попросил построить мне фразу, похожую на ту, какую мы сложили про мосты и дворцы. Одна девочка начала: „То не ветер, не вьюга седая гудит, то богатырь-воевода разгневан...“ Легко получить и такое начало письма: „То не ветер гудит над Одессой, то пришел богатырь-воевода... повсюду мосты он навел... в дворцах на всех стеклах узоры....“

— Но,—говорю я,—сказку такую—про мороз, про ветер, про снег —нам трудно сложить до конца. Начало вы совсем хорошо составили. Послушаем дальше, как это сделал Некрасов.

Читаю два раза: первый с указанием в местах совпадений на доску, второй—совершенно гладко—отрывок из поэмы: „Не ветер бушует над бором...“

Мороз-воевода дозором
Обходит владенья свои.... и т. д.

В виду того, что урок этот давался с специальной целью сделать ударение на подбор материала детьми (из своего опыта—переживаний, из книги), а не на самой обработке подобранного детьми материала, я не использовал само собою напрашивавшейся письменной работы, которая лучше бы закончила весь намеченный план.

Из-за специфической цели урока, из-за присутствия двухсот учителей я не провел урока через все ступени проработки, вернее говоря, не сделал этого четко и до конца. Но все же: 1) предыдущий опыт учеников был организован, 2) был углублен и расширен новыми сведениями по родному языку из книг, 3) все время известные старые слова детей отмежевывались от новых: заморозить от отморозить; ветер от вьюга; пурга, метель, пушистый от пуховой; быль отмежевывалась от сказки; образная речь от прозаической и т. п. Если бы я четко и точно формулировал, что такое образная и прозаическая речь и что такое символ, и применил бы этот вывод к делу, т. е. к составлению всеми письма-сказки в тетрадях, то получились бы (см. выше о ступенях проведения урока) четвертая и пятая ступени, т. е. правило и его применение к делу. Если бы этот урок происходил в нормальной обстановке, во время гололедки, снега и бури, то, вероятно, можно было бы проделать и общественно-полезную работу, т. е. улучшить окружающую жизнь, чего, собственно говоря, и требует пятая ступень.

Итак, пока что освещена 1-я и 2-я стадии дидактической обработки применительно к родному языку. Что касается 3-й стадии, именно технической обработки подобран-

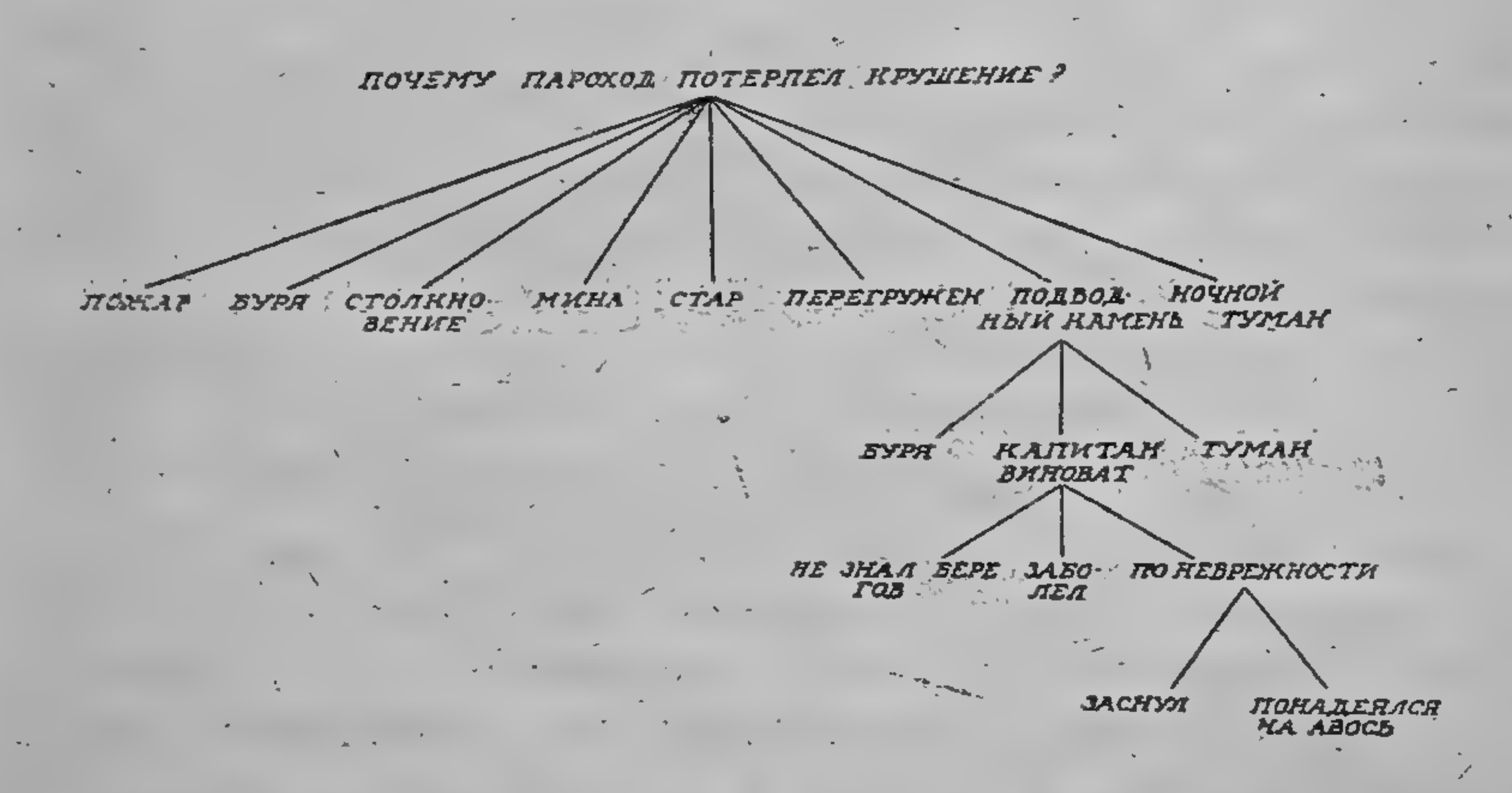
ного материала, то это уже есть область методов обучения, или, вернее, методических форм обучения. Чтобы коротко обозреть все современные формы методической техники в области чтения и культуры слова, я остановлюсь на одном и том же материале, но иллюстрирую все методические формы, которыми его можно проработать. Беру случай, когда в комплексе был затронут вопрос о вреде алкоголя. Чтобы красочно изобразить вред его для личной и общественной жизни, среди всех других приемов учитель решил использовать один небольшой литературный рассказ о том, как в Крыму капитан в нетрезвом виде наскочил на камень, и пароход потерпел аварию. В каких методических формах может пройти в данном случае работа учителя?

Форма первая. Учитель в подходящий момент сам *читает* рассказ детям или *рассказывает* его. Впечатление произведено, и учитель *ограничивается* этим. Если он хочет сосредоточить внимание детей на этом впечатлении, он может предложить им нарисовать самый для них трагический момент из прочитанного или покажет подобранную картину. Если он хочет переключить энергию из области эмоций в сторону интеллекта, он сделает с учениками и запишет в тетради вывод: пьянство вредно не только тому, кто пьет, но и другим людям и государству.

Форма вторая. Дети читают рассказ *весь* или по *частям.* После чтения следуют *вопросы учителя.* Когда это было? Приходила ли в голову пассажирам мысль о гибели? Сколько людей ехало? Сколько погибло? Кто виноват в том, что произошло? О ком думал капитан? О ком он не думал? Что за человек был капитан? и т. п. Если бы вопросы здесь ставились так, чтобы прямых ответов на них в самом тексте не было, чтобы ответ должен был быть выведен из многих различных мест рассказа, чтобы вопросы следовали в порядке их трудности или в порядке их силы вызывать напряжение мысли,—тогда поиски правильного ответа на этот вопрос побуждают учащегося к действительному размышлению и к ассоциированию идей и вызывают в учениках сосредоточенность и способность понимать факты в их взаимной связи, коррелировать их и таким образом упражняться в настоящем мышлении (по книге Ж. Брукс— „Стандарт в школе"). Но для этого вопросы надо составлять заранее, дома, с большим вниманием и умением. У нас же на практике эта форма превращается в чехарду случайных, кроме повторения прочитанного текста, ничего не дающих вопросов, которые градом падают на детей, ошеломляют их, приучают к топтанию на одном месте, к неумению схватить главное, к отсутствию целенаправленности, к умственному утомлению. И наши методики много грешат, как мы увидим ниже, в этом отношении.

Форма третья. Учитель *до чтения* рассказа задает ряд наводящих *вопросов* с целью подвести мысль учеников к тем событиям, о которых трактуется в рассказе, а если можно, то и предвосхитить их. Каково устройство поверхности земли в Крыму? Каков характер берегов южного побережья Крыма? Сразу ли глубоко в Черном море? Каково дно Черного моря? Каковы опасности дна? Какими качествами должен обладать капитан? Когда эти качества понижаются? Может ли пьяный капитан управлять пароходом? Посмотрим, что произошло оттого, что такой капитан вел пароход? Читается рассказ. Вопросы могли бы быть продолжены и коснуться некоторых моментов самого рассказа. При таком обучении, несмотря на кажущуюся активность учеников, они вопросами загоняются в мышеловку. Ученик не знает, что в конце-концов от него требуется, и общего смысла и целенаправленности вопросов не улавливает. Не зная, что будет дальше, он отвечает на каждый заданный вопрос, потому что и отвечать очень легко. Нити никакой нет. Ученику как бы завязали глаза, бьют кнутиком, и он на каждый удар реагирует несколькими шагами вперед. А затем после многих шагов и поворотов повязку снимают и заявляют: вот мы и у цели. Ученик видит, что он действительно у нужной *учителю* цели, но какими поворотами и шагами достигнут такой чудесный результат, он не дает себе отчета, потому что его подгоняли и поворачивали ударами, а дали он не видел, и сам ориентироваться во всем процессе он не мог.

Форма четвертая. Учитель в подходящий по течению комплекса момент говорит ученикам: был такой случай, что на южном берегу Крыма погиб пароход. Как это могло произойти? Начинается короткая работа по разрешению поставленной проблемы. Мысль идет *вширь*, а не вглубь. Результаты быстрого обмена мнениями принимают на классной доске такое выражение:



Как только учитель предложил из всех возможностей остановиться и развить одну (подводный камень), мысль учеников пошла уже *вглубь*, от отвлеченности к конкретности, от обобщений к частности. Эту частность ученики строят фактически, письменными работами или устными, или выработкой общего коллективного рассказа. *После* их попыток читается учителем рассказ. Здесь открыто и общо, неограниченно дается проблема, все знают, что надо открыть, все предлагают пути, на одном пути сосредоточиваются мысли всех, проблема решается и, наконец, проверяется и закрепляется чтением рассказа. Все знают, чего им держаться, раз ими избран определенный конкретный путь из многих общих.

Форма пятая. Учитель предлагает детям решить задачу: написать рассказ, если предварительно известно следующее. Тихая летняя ночь. Погода в Крыму установилась надолго. Севастополь. В квартире капитана парохода вечером много гостей. Он, Владимир, сегодня именинник. А 29 июля рано утром он должен вести в плавание новый пароход вдоль всего южного берега Крыма. Пароход днем наскочил на камень и потерпел аварию. Как и почему все это произошло?

Насколько четвертая форма обучения не ограничивает мысли ученика, дает ему больше свободы, воспитывает скорее конструктивное мышление, настолько пятая форма дисциплинирует мысль, связывает ее условиями, воспитывает дискурсивное, строго последовательное, логическое мышление, анализ. Она напоминает математическую задачу. Работа мысли ученика не может пойти ни по линии бури (погода установилась надолго), ни в направления ночного тумана (летом, днем), ни по пути ветхости парохода (новый). Наоборот, мысль активно привлекается к моментам, связанным с домашним праздником капитана. Самая формулировка заостряет внимание ученика на словах *„сегодня... а 29-го“*. У учеников вызывается гипотеза, нет ли связи между „сегодня“ и „29“, между именинами и крушением. Но их уверенности мешает то обстоятельство, что они не знают, какого числа именины. *Они задают* поэтому до решения задачи учителю вопрос: „А какого июля именины капитана?“ Рожденный вопрос, ответ на который необходим для дальнейшего процесса мысли, вопрос, поставленный не учителем, а учителю,—это большое достижение в обучении, это *настоящая платформа для активно-трудового воспитания.* Дальнейший анализ условий приводит учеников и к другим вопросам, напр., что значит „днем“ наскочил. В *этот же* день или на другой? Учитель отвечает, что на этот вопрос ответ дан в условии, в словах „рано утром“ и „вдоль всего южного берега“. Здесь даны границы пространства и границы

времени. Если ученики вспомнят, что весь южный берег тянется от Севастополя до Феодосии, а учитель добавит, что путь этот проходится в 12—15 часов, то станет ясно, что, *выйдя* рано утром, пароход даже на 15-м часу пути шел еще при дневном освещении, что крушение, следовательно, произошло днем *того же* 29 июля. А именины—28-го, следовательно, праздновались в ночь *на это* число. Если из этих данных ученики построят весь рассказ даже на усталости капитана от бессонной ночи и на том, что он был сонным на посту, то и это будет психологически правильным решением. Истинная причина только усилит резкость детского приговора.

Форма шестая. В связи с комплексом дети решают об'явить войну пьянству, устроить неделю трезвости и у себя или в клубе рабочих устроить выставку схем, диаграмм, книжек, картинок, рисунков, изображающих смешные и трагические случаи пьянства. Для родителей ставится драматизация, декламация и чтение. Для чтения выбирается рассказ, как капитан целый пароход погубил. Здесь уже тот же рассказ использован *для дела*, для общественно-полезной работы школы, и выдвигается сторона декламации.

Когда *один и тот же* рассказ для чтения проведен через все формы методической техники обучения, тогда учителю более четко видны все существующие формы обучения, их различная ценность, их различное действие на детей и их различный умственно-культурный эффект. Ведь, выражаясь техническим языком, в этих шести иллюстрациях мы узнали лекционную, вопросо-ответную (катехизация), эвристическую, проблемную, задачную и проектную форму обучения. Каждая из этих форм может осуществляться на деле активно и пассивно. Поэтому активность или пассивность есть *качество* всех методических форм, а не отдельная форма обучения. Поэтому выражения „активный" или—еще хуже—„активно-трудовой метод" ошибочны и являются плодом недоразумения и статического взгляда на формы обучения. Во всех этих шести формах учитель может использовать иллюстрации, лабораторную проработку, экскурсию, исследовательский момент анализа в зависимости от дидактического *материала*, от его *содержания*, а не от характера той или иной методической формы. Поэтому иллюстративность, лабораторность, экскурсионность и исследование также нельзя считать особыми формами обучения *в пределах соцвосовского возраста.*

При чтении рассказов и стихотворений мы чаще всего применяем форму катехизации и эвристики и реже всего задачность. Между тем, первые две формы очень трудны для учителя и ведут к пассивности ум ученика. Увлекаясь видимой легкостью задавания вопросов, мы экспромтом за-

даем много и чрезвычайно неудачных вопросов. Не раз методисты высмеивали это. В Германии появились пьесы, где в забавном виде представлялась катехизация, напр., комедия Сальберга „Деревенская школа“. В пьесе очень известной и у нас—„Воспитатель Флаксман“—Отто Эрнст изображает ревизора, который говорит учителю: „Вы годитесь в учителя не больше, чем муфлон (горный баран) для отгадывания чужих мыслей. Что за урок дали вы сегодня? Ответы детей были очень часто умнее ваших вопросов. Вы спросили детей, чем является для семьи свадьба, и хотели получить в ответ: „Основой семьи“.

Педагог Герт приводит пример, как учитель хотел об'яснить детям, что каждый человек ежедневно зарабатывает что-либо. Он спросил: „Дети, какое дело люди делают ежедневно?“ Ученик сказал: „Они ходят в уборную“. Учитель, вне себя от негодования: „Одумайся, мальчуган: они *добывают прибыль*“. Учитель, желающий раз'яснить понятие „красть“, спрашивает ученика: „Если ты унесешь у брата булку, что ты тогда сделаешь?“—„Я с'ем ее“. Педагог Конрад приводит в своих „Основах педагогики“ следующие примеры. Учитель спрашивает ученицу: „Что еще построил Перикл?“—Ученица молчит.—„Куда уходит иногда твой отец по вечерам?“—„В свой рабочий кабинет“.—„А еще куда?“ Ученица (после долгого колебания): „В трактир“. Вызванные этими вопросами представления и веселое настроение оставили очень мало места *театрам* Перикла, к которым не без усилия пришли под конец.

Учитель: „Чем питается дикая коза?“—Ученик молчит.

Учитель: „Чем питается корова?“ —„Травой“.—„Стало-быть, чем же питается дикая коза?—„Травой“.—Второй вопрос учителя позволяет угадать ученику, какой ответ от него требуется, и он дает этот ответ без всякого умственного напряжения (из дидактики Р. Штрауха). Возьму, наконец, пример из русских методистов. В методических хрестоматиях Г. Тумима *) почти все повести, рассказы, сказки, басни, стихи, пословицы разбираются катехизически. Вот типичный урок. Надо проработать стихотворение „Летом“. *Ход урока*: „Дети, теперь какое время года?“—„Лето“.—„Откройте 18-ю страницу. Читай ты“.—Один из учеников читает первую часть стихотворения:

Всю щедрую руку создатель открыл,
И рощи и нивы богатством залил.
Одеты деревья, одеты кусты,
Кругом по траве запестрели цветы.

---

*) Г. Тумим. „Уроки развития речи“. Примерные уроки, планы, конспекты. С.-Пб. 1914. Его же. „Уроки об'яснительного чтения“. Методическая хрестоматия. Пгр. 1915 г.

„Закройте книжки. Дети, создатель-бог—открыл какую руку?“—„Щедрую“.—„Шедрою называют какую руку?“ „Милостивую, которая оказывает людям помощь“.—„А кто из вас видел рощу? Роща—это что?“—„Лесок березовый или дубовый.“—„Так, рощи и нивы создатель залил чем?“—„Богатством“.—„Каким богатством?“— „Одеты деревья и т. п.“—„Деревья и кусты летом одеты чем?“—„Листьями“.—„А что значит выражение „Кругом по траве запестрели цветы?“—„Кругом в траве появились разные цветочки, запестрели“.

Затем эта часть читается снова и по закрытии книг воспроизводится. Тогда учеником читается следующая часть стихотворения и т. д.

Судите сами, что дает нашим детям такая катехизация. Из какого-то рога изобилия неожиданно сыпятся вопросы, на которые можно, не напрягая мысли, давать ответы так же легко, как щелкать орехи. Дети кидаются в сторону, суетятся, но именно приучаются только к болтовне, потому что и ответы-то, по существу, ничего не раз'ясняют. Как вам нравится, напр., об'яснение выражения: „Кругом по траве запестрели цветы“. Это об'яснено так: „Кругом в траве появились разные цветочки, запестрели“. Это не об'яснение, это не умственная работа. Это обидное для ребенка давание ему камня вместо хлеба. Это совсем не то, чего хочет американец Брукс *). И это урок известного методиста Анастасиева, по „Народной школе“ которого воспитывался народный учитель. Урок записан и напечатан. Правда, такие дельные методисты, как П. Афанасьев, давно указывали на вред катехизации.

Рядом с этим поставим урок, проработанный в 5-й группе киевской 43-й школы в 1923 г. по форме задачи.

Наступила неделя беспризорного ребенка, и 5-я группа организует помощь, собирает деньги. На дворе снег, холодно. В школе это событие, в 1923 г. еще непривычное, вызывает толки, вопросы, споры. Зачем помогать, когда есть детские дома?

Они не хотят в дома. Кто „они“? Они предпочитают просить на улицах и в трамвае. Как собирать деньги? Мало дают. Что делать, чтобы собрать больше? Воззвание с плакатом. Что на эти деньги сделать? Хватит ли? Во сколько обойдется всей школе содержание одного ребенка? Деньги собирать скучно, все везде собирают. Может что-нибудь сделать? Игрушки? Собрать учебники и лишние книги? Сделать подарок новому детскому дому? Беседа затрагивает войну, неустойчивость семьи, уличную детскую торговлю папиросами вместо ученья, долг общества и государства. Производятся вычисления.

---

*) С. Брукс. „Стандарт в школе“. 1926. Стр. 112—179.

Выясняется план организации всей недели. Распределяются роли: кому писать воззвание, рисовать плакаты, готовить подарки, вести списки, раскладку и финансовый отчет, литературный отчет о недельной работе всей школы, материал и каррикатуры для ученического журнала. Учитель, как равноправный участник коллектива, в конце говорит: „Каждая группа выполняет намеченное, но, кроме того, каждый из вас пусть напишет мне (а я выберу лучшие работы для журнала), если можно в стихах, ответ на такую задачу. Зима. Холод. Зажиточная семья живет на окраине Киева в четырех комнатах. Отец, мать, четверо детей (лет 12, 10, 7 и 5), старшие учатся. Отец в субботу вечером ушел на заседание. Как провела этот вечер эта семья?“ Работа эта преследовала две цели. Хотелось посмотреть, вчуствовались ли дети так сильно в беспризорность, чтобы в их творчестве уют сытого сразу напомнил им голодного. А затем, это было упражнение в открытии. Хотелось узнать, могут ли дети самостоятельно создать то, что вылилось у Плещеева в стихотворении „Хорошо вам, детки“. Здесь говорится, как дети в уютной комнате, у камина, сели рядком около мамы, слушают ее рассказ, затем играют, бегают. Рояль. Поздно. Пора спать. Воспоминание о бесприютных и призыв помочь им. А в задаче—зажиточность, перечисление комнат, большое количество детей, отсутствие отца, вечер под праздник, когда учащиеся могут отдохнуть,—все это данные, которые должны обусловить направление догадок в одном направлении. В письменных работах детей оказались угаданными все моменты; у одних детей—одни, у других—другие. Привожу лучшую работу, где многое, даже слова, напоминает Плещеева, и в то же время твердо чувствуется конкретная обстановка, самостоятельность, современность (лампа вместо камина, отражение школьных занятий лепкою, увлечение Сетон-Томпсоном).

В е ч е р.

Тихий вечер. Лампа светит.
Веет в комнате теплом.
Старший мальчик зайца лепит,
И сидят все за столом.
Вслух читает „Рольфа“ мать,
Младший братик к ней все жмется.
Но пора уже всем спать.
Ждут, когда отец вернется.
Сидя в комнатах уютных (узорных),
Дети вспомнили о том,
Сколько в мире бесприютных (беспризорных)
Не согреется теплом.

Когда критики заметили, что теперь есть беспризорные, а не бесприютные, то ученик тут же исправил текст, поставивши „узорных—беспризорных“. Дети об'яснили, что комна-

ты можно назвать узорными или потому, что от мороза на них узоры, или потому, что они оклеены узорными обоями. И так хорошо, что чутье подсказало ученику ненужность призыва помочь, хотя на эту мысль могла натолкнуть его необходимость составить воззвание. После этого читаются и обсуждаются другие решения этого вопроса. В данном случае все дети, за исключением одного, всю картину представили себе верно. Многие увлеклись деталями, но психологически и фактически (рояль) правильными. Например, одна девочка пишет (привожу с большими пропусками):

Зима. Мятель. Сгустились тучи.
Окно убрал мороз трескучий..
В квартире пятеро ребят.
　　Отец ушел. Огни горят...
　　Суббота. Нужно поиграть,..
　　„А, знаете,—один кричит,—
　　Ведь, кабинет отца открыт...“
Пять шалунов моих проворных
Вступают в кабинет просторный..
В гостиной мигом очутились
И за роялем разместились...

Причиной ошибочного пути одного ученика было то, что он сосредоточил все свое внимание на словах задачи: „окраина города“ и „вечером“. А учитель получил урок в том смысле, что не учел жизни и не предусмотрел, что помещать эти слова в условия задачи в такое время, когда весь Киев был напуган ночными раздеваниями на окраинах по вечерам, неосмотрительно.

После обсуждения нескольких работ было прочитано и решение самого Плещеева.

При устном построении ответа дело шло бы скорее и успешнее, особенно при организаторском участии учителя. Один здоровый и удачный ответ увлекал бы за собой других, и дополнения коллективно ширили бы естественно начатую нить. Такая работа часто очень напоминает тот процесс коллективного творчества, который описан Чеховым, когда задачей, целью мысль уже, как молнией, зажжена, уже у всех одна линия, прибавляются лишь живые детали, углубляющие образы. У Чехова записан такой его разговор с Буниным: „Вот про курсистку другое дело...“—„Про какую курсистку?“—„А помните, мы с вами выдумали рассказ. Жара. Степь за Харьковом. Идет длиннейший почтовый поезд... А вы прибавили: курсистка в кожаном поясе стоит у окна вагона третьего класса и вытряхивает из чайника мокрый чай. Чай летит по ветру в лицо толстого господина, высунувшегося из другого окна... Вот такие выдумывания художественных подробностей и *сближали нас*, может быть, больше всего...“

До сих пор мы рассматривали роль и значение слова для культуры народов и культуры личности, а затем проду-

мали весь дидактический процесс в связи с вопросами воспитания языка и живой речи с точки зрения общения с людьми, способа подхода к массам и влияния на них.

III. ТЕХНИКА ЧТЕНИЯ В СВЕТЕ ЧАСТНОЙ МЕТОДИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА.

Теперь остановимся на некоторых более *частных* и более узких *приемах методической техники*. Предварительно, однако, надо ответить на два распространенных возражения со стороны практических работников. Программа велика, а времени мало (говорят одни); между тем, более активные формы обучения требуют большой затраты времени. Правда, программа велика (у немцев, американцев она куда меньше), и с этим надо бороться.

Что же касается затраты времени, то это только так кажется. На самом же деле в результате здесь замечается *ускоренное* движение вперед. Сперва ход медленный, но вскоре ученики приобретают такие навыки в мышлении, что быстро наверстывают программу и перегоняют положенное. Так что, при масштабах времени в месяц, возражение правильно, но так как мы в школе должны смотреть на несколько лет вперед, то возражение в корне неверно. Наконец, время, допустим, потеряно для накопления знаний, но в это же время обтачивалась и культивировалась *самостоятельная мысль* ученика. Эффект действия в *этом отношении* скажется не сейчас после урока, как того хотят нетерпеливые учителя, а в гражданской работе ученика через несколько лет. Об'явление „время-деньги“ лицемерно вывешено у американских дельцов далеко не для всех, а только для тех, кому *они* нужны. Кто *им* нужен, того они скоро не отпустят, потому что написанный для доверчивой публики лозунг „время деньги“ они читают по-своему, а именно: *умей терять время*. Педагогу более, чем кому другому, необходимо научиться мудрому и драгоценному правилу *уметь* терять время. Это совсем не равнозначуще изречению „теряй время“, как полагают многие наивные люди. Боясь этой самой потери времени, многие не допускают в классе шутки, смеха. Они забывают, что при бодрой, напряженной работе именно и рождается здоровый смех, что хороший учитель именно и измеряется количеством радости на его уроках, что именно „шутка—минутка, а заряжает на час“.

Программа велика, говорят другие педагоги, а потому необходимо отвести еще большее количество уроков на родной язык. Вряд ли это так. Ведь *каждый* урок в школе должен быть уроком хорошего родного языка. Поэтому тре-

бование увеличения уроков языка напоминает того чудака-англичанина, который, поднявшись на Монблан, потребовал, чтобы ему подали заранее заготовленную передвижную лестницу, и по ней взобрался выше Монблана еще на 8-10 ступенек.

Собственно говоря, вышеприведенные шесть форм проработки материала для чтения исчерпывают в общей форме все возможности методической техники. Учителю остается только выбирать форму, в зависимости от материала чтения: деловая статья использует первую форму вопросов, политическая—шестую форму проектов. Но все же не лишним будет подробнее и конкретнее коснуться различий в проработке *художественных* и *деловых* статей.

Прежде всего, *стихотворение или художественное* произведение должны внутренне вытекать из комплекса и психологически ожидаться детьми. *Комплекс подводит* к какому-то событию, случаю, воспоминанию, к изображению людей, их быта, занятий, работ, к картинам природы. Эти события, изображения и картины для большего впечатления и переживания прочитываются в художественном виде. Но комплекс не только подводит ко всему этому, он логически, теоретически дает и направление решения. Он не только подведет детей к жизни шахт, но и соберет и организует сведения или предложения детей о том, что жизнь там, во мраке подземелья, тяжела для людей. И тогда только учитель как бы продолжает мысли учеников: „...вы думаете только для людей? Нет. Даже лошади не выдерживают такой жизни, они слепнут, они... слушайте!". И читается жуткий и чудесный отрывок Гейерстама „Гордый конь". Таким образом, та эмоциональная установка, та предварительная беседа, которая когда-то нарочито придумывалась, теперь отпадает. Теперь она дается *самим комплексом* и *в комплексе*. После этого сразу начинается чтение или же дается проблема, или же задача (см. формы 1, 4 и 5). Чтение—сперва самим учителем, при закрытых книгах детей, а затем—учеником. Чем больше вы хотите настроения, чем естественнее комплекс разбудил ожидание учеников, тем меньше вы будете натягивать и без того натянутую тетиву, тем предпочтительнее будет *сразу* начать чтение, без всякой проблемности и задачности. Никаких об'яснений непонятных слов и выражений во время и после чтения не должно быть. Их надо было дать раньше, иногда за день, за два.

Из примера *про* „Мороз-воевода" легко видеть, как удобно еще до чтения, если бы понадобилось, об'яснить слова „пурга, мятель, бор" и др. Если настроения, жадно готового к восприятию читаемого, ход комплекса не дал, учитель может больше проявить себя и вместо одной фразы

про слепнущих лошадей вставить свой рассказ, подготовляющий детей к чтению:

„Знаете, на той неделе я прочел в газете про удивительный случай в Донбассе..." и т. д. (рассказать до конца). Или: „Один из ваших отцов показывал мне вчера письмо, которое он получил из Донбасса..." Или: „Ехал я раз на пароходе и слыхал очень печальный рассказ про Донбасс". Этот вводный рассказ про жизнь в шахтах между деловой частью комплекса и чтением должен настроить учеников. Вместо рассказа такую же роль может выполнить картина. Только она должна лишь *подвести* к теме стихотворения, но *не иллюстрировать* содержание его. Дело в том, что художественных картин, написанных на определенный словесный текст, почти нет. Значит, даже самая подходящая по содержанию картина будет звать ученика в сторону от образов стихотворения. А, значит, чем ближе картина по сюжету к художественному произведению, тем больше она будет заслонять собою и спутывать его образы. Поэтому картина должна быть дальше от содержания рассказа, быть более общей, давать только подготовку, фон чувству. К примеру, если бы мне пришлось читать рассказ, как дурно обращаются люди с животными, то я не искал бы картины, где представлен извозчик, истязающий свою лошадь, а взял бы рисунок, где изображены сильные, красивые, умные лошади, уносящие седока от волков, помогающие крестьянину, спасающие раненого на войне, и т. п. На этом фоне истязание вызовет тем большее возмущение детей, а самый фон так далек фактически от читаемого случая, что не спутывает и не заслоняет собою литературных деталей.

Наконец, возможно, что учитель захочет прочесть произведение непосредственно после экскурсии. Тогда целесообразнее всего сделать это так: 1) спросить учеников перед экскурсией, что именно они ожидают увидеть. Здесь будут предположения правильные, неправильные и спорные, когда класс разделится на несколько частей. Набросавши схему ожидания учеников и оставивши некоторые споры учеников не решенными, учитель делает экскурсию; 2) на экскурсии дети поневоле обращают внимание на угаданные, неугаданные и спорные моменты. От учителя зависело так организовать беседу, чтобы спорными моментами оказались те, которые составляют сущность стихотворения, предназначенного для чтения после экскурсии. А спорные моменты как раз те, на разрешение которых ученики больше всего набросятся во время экскурсии. Таким образом, учитель этим заставил учеников наиболее активно отнестись на экскурсии к моментам, которые играют важную роль в предстоящем чтении, и тем самым подготовил настроение детей к активному восприятию читаемого; 3) затем произведение читается.

При такой подготовке и читаемое будет лучше *понято*, потому что действительно „читать значит переводить“ (Анатоль Франс). А каждый переводит по-своему в зависимости от предыдущих переживаний, сведений, наблюдений. Экскурсия уравняет и подготовит перевод.

Что делать после чтения? Лучше ничего не делать и оставить в детях непосредственный аромат художественного отрывка. Можно предложить детям задать вопросы учителю. Во всяком случае, не толковать произведения, не забрасывать детей вопросами, не выводить главной мысли, идеи. Конечно, прежде всего необходимо вызванное и мотивированное из комплекса чтение закрепить, как нужную часть этого комплекса, хотя бы так: „И до чтения мы догадывались, что во мраке подземелья тяжело работать, а теперь видим, что такая эксплоатация вызывала протест даже у животных. Но они умирали, не умея отстаивать своих прав. Люди действовали иначе“. Из такого оборота дела мы видим, что основная мысль комплекса о тяжести жизни в шахтах, благодаря чтению, *расширилась* и связалась уже с идеей борьбы за лучшие условия труда. Эта идея, в свою очередь, *углубляет* стержень комплекса. Такое использование прочитанного не есть переживание поэтического произведения, как это бывает при вопросах, а представляет из себя очень продуктивный момент обучения, который у немецких методистов*) носит название „*метапроблемной ступени*“ Metaproblemstufe (т. е. ступени открытия *дальнейших* проблем, углубляющих новые знания).

Но это будет уже таким методическим ходом, который *выходит* за *рамки* прочитанного, который только оплодотворен им. А что же делать, если учитель не хочет отходить от произведения, хочет углубить его, усилить впечатление, продлить?

В выборе приемов здесь надо все время исходить из того, что художественная вещь не должна давать ученику чего-то совершенно нового, иначе она останется непонятною. Она лишь кристаллизует, оформляет то, что уже бродит в чувствах и мыслях ученика, но без посторонней сильной помощи не может окончательно сконструироваться и выйти из скрытого состояния в явное. Поэтому надо опасаться того, чтобы излишним вмешательством не спугнуть этот деликатный внутренний процесс. В зависимости от образности произведения *после* его прочтения можно:

1. Дать возможность детям нарисовать какую-либо сцену или сделать это самому учителю. Прекрасные образцы и советы для такого рисования учитель может найти в кни-

---

*) Muckle. „Didaktische Arbeitsstufen“. 1923 г. Стр. 28. См. также дельную работу Н. Ф. Даденкова о Мукле в „Радянській школі“, 1927, февраль.

гах по технике рисования—Шаррельмана, Даденкова, Вебера, Пупарева, Ткаченка.

2. Гораздо ценнее после прочтения работа, к которой можно приложить термин *детализация*. Берется какая-либо сцена, эпизод рассказа, более близкий к жизни детей, и предлагается воспроизвести все его подробности. Это нравится детям, это выходит иногда очень красочно и очень конкретно. Напр., в стихотворении говорится о том, что мальчик вышел на улицу. Представляя себе всю картину (т.-е. уходит ли мальчик тайно, спешит ли он, рассержен ли он или нет), дети детализуют каждый шаг и жест мальчика: как трещат половицы в передней, как снимается цепочка, другой рукой поднимается железный болт, туго поворачивается ключ, стучит расхлябанная дверь, мальчик спускается по ступенькам одноэтажного домика на улицу, отщипывая мимоходом веточку пахучего бальзамического тополя, растущего у крыльца... Это заставляет ученика активно рисовать *правдоподобный узор в рамках данной* картины, воспроизводит детали прошлых впечатлений, самопроизвольно вызывая их. Это приучает детей обращать внимание на подробности явлений, не скользить взором по верхам, ничего не делать „вообще", приблизительно, а мы именно так часто и делаем: не всматриваемся, не вдумываемся, смотрим, но многого не видим. Это даст возможность учителю хорошо ознакомиться с кругом представлений каждого ученика, с обстановкой и средой, в которой каждый из детей чувствует себя своим человеком. Я проделывал такие опыты: читая, напр., отрывки Гоголя, пропускал в чтении какую-либо деталь, а потом предлагал детям под впечатлением прочитанного, закрывши предварительно глаза, воссоздать детали сцены (пропущенной мною). Такой прием облегчал мое положение: Гоголь (в пропущенном отрывке) служил мне самому надежным критерием для проверки ответов детей. Я часто при этом убеждался, как тонки, как талантливы дети, как в совокупности они всегда выше своего учителя, как мы недооцениваем их. А дети часто с напряженной мыслью следили и радовались совпадению своих деталей с авторскими. Боюсь сказать, но мне казалось, что только после таких упражнений я, как следует, постигал и настоящую гениальность писателя: чем гениальнее автор, тем легче и быстрее шла детская мысль по тому именно пути деталей, который открывал истинное вдохновение писателя. Наконец, это упражнение идет в развитие данных при чтении образов, а не создает новые образы, спутывающие прежние.

3. Такая детализация на словах часто и естественно переходит в детализацию на деле, т.-е. реализацию, конкретизацию, *драматизацию*. Однако, здесь нужна большая

осторожность: если дети неумелы, непривычны, застенчивы, если экспромптом они не могут представить словесные детали на деле, то драматизация будет так далека от картин, нарисованных чтением, что это несоответствие образа и формы может вызвать смех и погубить результаты чтения.

4. Возможна и противоположная работа: дать *скелет* рассказа, воплотить его в одном предложении, сжать его, наконец, до одного лишь заглавия, достаточно, однако, яркого для суждения о сущности рассказа. Такая *скелетизация* интересно может быть соединена с графическим изображением сущности и хода содержания. По своему внешнему виду такое изображение будет напоминать схему планирования мыслей учеников в уроке о гибели крымского парохода (4-я форма). Конечно, процесс работы здесь будет обратный: это будет планированием назад.

5. *Декламация*. Прочитавши стихотворение два раза, учитель предлагает красиво прочесть ученикам. Перед чтением ведется беседа, почему здесь надо быстро прочесть, почему тихо, почему печально. Энергия и мысль учеников переключена на декламацию, но по сути происходит прекрасный анализ произведения. И опять-таки образы и впечатления не нарушаются, а только переводятся на язык интонации. Сущность этого приема в том и состоит, что более отвлеченная, умственная задача анализа переводится на конкретную, волевую задачу, на деятельность, на занятие (декламация). Это вовлекает в работу и тех учеников, которые, будь открыто поставлен вопрос о смысловом разборе произведения, не приняли бы участия в работе или потому, что отвлеченная задача казалась бы им трудной, или потому, что они не могут долго сосредоточиваться на одной задаче и требуют разнообразия в занятиях. Предложение же попробовать силы в декламации создает в детях впечатление и доступности и разнообразия, все охотно берутся за дело, а учитель под прикрытием декламации выполняет и анализ. Такой учитель и есть хороший организатор, потому что в данном случае он является *закулисным* организатором, не спугивающим самостоятельности ученика, но ведущим ее по намеченному пути.

6. Под свежим впечатлением от чтения, когда еще с каждым словом и выражением связано переживание, полезно *отметить* самые красивые слова, *образные выражения*, выписать их в тетрадь и запомнить. Через день-два после этого учитель должен так повести занятия, чтобы дать случай ученикам на деле воспользоваться выписанными материалами. Учитель сам должен хорошо заучить, что именно занесено в тетради детей, чтобы при всяком случае заставлять учеников применять более литературные, культурные и красивые выражения и тем повышать их лексическое

богатство. Выписывая образное выражение, опять-таки придется выяснить, что именно здесь красивого, т. е. осмыслить, закрепить образы.

7. Прочитавши два раза, можно показать *картину*. Когда дети посмотрят, надо учителю самому вплести картину в стихотворение. Разбирать картину с детьми не следует. Надо помнить ее служебную роль. Она замещает бедность фантазии у некоторых детей. К этому показыванию относится все, что выше сказано про картину. Только здесь выгоднее, чтобы картина освещала какую-либо *деталь*, которая недостаточно вскрыта словом. Напр., после описания пожара я молча покажу художественную картину нищего с сумой и после 2-5 минут всматривания в нее детей скажу, показывая на картину и как бы продолжая стихотворение: „Да... вот... не мог крестьянин после пожара встать на ноги...“ Или же покажу картину, как бодро в Сибири переселенцы разбивают новый поселок, и скажу: „Вот... новая жизнь строится... не опустил крестьянин рук после пожара... беда только закалила его на новый труд, в новом месте“.

8. При благоприятных обстоятельствах можно использовать пение и музыку. Спеть народную песню, думу про Морозенка. Сыграть подходящую под настроение мелодию— тогда и произведение, и школа останутся незабываемыми. Для *этого* хоть иногда можно, в порядке товарищеской услуги, попросить *делать это* товарища, знакомого или пригласить бандуриста, лирника. Можно использовать (в больших городах) детей, учащихся одновременно и в консерватории, и предложить им сыграть, если захочется, что-либо после чтения. Один ученик в нашей школе при таких попытках удивительно сам нашел в себе способность передавать явления и переживания в звуках.

9. Вместо картины можно показать... другое стихотворение. Усилить этим и продолжить впечатление от прочитанного. Если в рассказе прочитали: „И он уж не один, есть у него товарищ, друг“, то можно углубить эту деталь, прочитавши еще „Голуби“ Тургенева.

10. Наконец, иногда рассказ или стихотворение так красноречиво вскрывают повод и причину, создавшую их, что можно проделать интересную задачу вставления их в рамку породившей их жизни. Детей спрашивают, что, по их мнению, видел, слышал, знал и чувствовал автор такого, что заставило его взяться за перо и написать этот рассказ. Все перечисленные приемы, если их варьировать, создают очень бодрую атмосферу, благоприятствующую знанию и любви к родному языку и чтению. Я не касаюсь здесь вопроса о письменных работах, где дети могут описывать похожие на прочитанное случаи жизни, даже вести грамматические и стилистические упражнения. Этому место в другой главе.

В этом же духе ведется проработка и тех *политических* статей, где ударение надо поставить на переживании события.

Если мы хотим не сразу читать произведение, но проработать его в задачной или проблемной форме, то в конце такой работы, перед самым чтением, надо самому учителю вызвать в детях эмоциональный под'ем и хорошим чтением создать не только синтез думания, но и синтез настроения.

Остановимся на нескольких примерах. Положим, учитель задумал в 1—2 группе при комплексах о весенних сельских работах использовать стих. „Вечір" Шевченка. Он может его прочесть в подходящем моменте или дать детям прочитать. Такое введение чтения в весенний комплекс будет пассивным. Гораздо лучше, если учитель поможет детям организовать их опыт, продиктованный их родным краем, если он предложит детям рассказать, как они вчера-позавчера проводили предвечернее время, что они видели. Дети, конечно, скажут, как они бегали, гонялись друг за другом, хватались при этом за деревья, ловили *хрущей*, стряхивали их с деревьев, сбивали их шапками, давали их курам, помогали матери в доме и на дворе, хотели есть, а мать не давала, пока вся семья не сядет „вечерять", как с поля возвращались отцы и старшие братья с лошадьми, волами, плугами, как сели вечерять, как пел соловей. Ведь они лично все это переживают весной, это их опыт. Соберите этот опыт, исправьте высказывания детей, облегчите им сделать дополнения—и получится короткий рассказ, воспроизводящий, иногда в тех же словах, стих. „Вечір". Лишь после этого прочтите *само* стихотворение, и вы увидите, как жадно примут его дети, как будут рады и горды, что их коллективный опыт верен, что он подтвердился у поэта, да еще в такой красивой форме.

Как именно идет внутренний процесс подведения детей к стихотворению, видно из следующей записи урока, сделанного учениками и учителями в 4-й группе киевской школы:

„24 сентября 1926 г. В пятницу пришел к нам в группу А. Ф. с 40 учителями на 1-й урок. В руке у него был пучок из снопа ржи. Сначала он коротко и слегка пощупал пустые колоски, затем поднял солому так, что она зашуршала. Повесив солому над классной доской, А. Ф. предложил нам рассказать, что все это значит. Одни сказали, что колосья А. Ф. щупал для того, чтобы показать, что больше не осталось зерен, другие заметили, что это было сделано для того, чтобы показать, что это солома, что рожь уже вымолочена, что урожай уже собран. „Мы с М. Рост изучаем урожай этого года в селе, а солома и взята с этого урожая", сказал К. „Расскажите коротко, как она росла и как взята", предложил А. Ф. ученице. Она начала длинно, но А. Ф. перебил и попросил сказать только главное и

коротко. Она сказала: „Соломка была зеленая, росла, потом пожелтела, пришли жнецы, сжали, связали в снопы, свезли на ток, обмолотили, собрали зерна, положили в закрома, а солома осталась“. А. Ф. записал на доске: росла, сжали, свезли, смолотили или иначе: росла, созрела, жницы, снопы, зерна, солома. То, что А. Ф. потряс солому, было понято различно: одни решили, что это сделано для того, чтобы посмотреть, хорошо ли вымолочена рожь и не осталось ли еще зерен, другие сказали, что это сделано для того, чтобы мы услышали „шельост“ соломы. Нас спросили, правильно ли произнесено слово, мы поправили: „щелест“, другие сказали, что лучше сказать шуршанье, а не шелест. А. Ф. ничего не сказал, только пошуршал еще раз и тихо подтвердил: „солома шуршит“. Мы начали говорить, что солома рассказывает свою историю и предложили вести рассказ от лица соломы, в первом лице. „Начните“, предложил А. Ф., и так как мы не знали, как именно начать, А. Ф. добавил, что ведь мы, вероятно, заметили, что он уже два раза назвал соломку незнакомкой. Значит, и она должна начать свой рассказ, как незнакомка. Мы не догадывались. А. Ф. предложил, чтобы кто-нибудь вышел и представил незнакомого ему англичанина или немца, который бы хотел ему о себе что-то рассказать. Вышел П., поклонился А. Ф. и произнес: „Ихь бин гер Шнейдер“. На одобрение А. Ф. П. вскрикнул: „Так неужели вы хотите, чтобы и соломка сказала: „Я—соломка...“ „Вот именно“, ответил А. Ф., и тогда все закричали, что соломка начнет свой рассказ так: „Я — соломка . . .“ — „Какая соломка?“ — „Желтая, ломкая“, быстро было добавлено (А. Ф. в это время дотрогивался до соломки и ломал ее).

„Откуда же она с нами разговаривает, в какой она роли?“—Ученики стали говорить, что она может быть кормом скоту, подстилкой ему и покровом для крыши дома. При этом ученики добавили, что мы хотим от соломки целого интересного рассказа, а если она сразу попадет в желудок корове или в грязь, то что же она может нам рассказать? Решили, что она попала на крышу. А. Ф. медленно поднял глаза на соломку, внимательно смотрел, как бы вслушиваясь, затем тихо же подул на солому и снова как-будто послушал. Все сказали, что соломка шуршит под ветром и шуршит не громко. После этого А. Ф. попросил смело продолжать рассказ, да еще в рифму. Мы стали подсказывать, и на доске было записано:

Я—соломка,
Желтая, ломкая,
Голосом негромкая.
Я на крыше лежу
И под ветром шуршу—
Шу, шу, шу. . .

Ученик предложил изменить это стихотворение так, чтобы вышло 4 строки:

Я соломка ломкая,
Голосом негромкая...
Я на крыше лежу
И под ветром шуршу.

Так мы начали рассказ соломинки. А. Ф. попросил, чтобы дальше ему рассказывать уже без стихов, но зато *совсем* подробно, *со всеми* мелочами, но в *том* порядке, какой записан *на доске*, а именно: созревание, жницы и т. д. Перед этой работой, для отдыха, свое знакомство с соломинкой мы закончили музыкой, где было показано, как именно, каким тоном, она начала рассказывать, как шуршала на крыше. Перед этим все закрыли глаза и представили себе всю эту картину. Д. сыграл на пианино: тихо шуршала солома, потом налетел порыв ветра, заглушил ее, все задрожало, закружилось. Вскоре все стихло и снова послышалось тихое шуршанье соломы. Все замолкли: и мы, и 40 учителей, и А. Ф., который ушел в конец класса, и его не стало видно. Некоторые нашли, что Д. изобразил ветер слишком бурным, не таким, каким должен быть осенний ветер, т.-е. однообразным, монотонным, заунывным. Д. сыграл вторично. После этого мы продолжали рассказ в порядке, написанном на доске. Составили мы его так:

„Еще недавно я была зеленой травкой, потом я становилась все выше и выше, у меня появился колос, я стала желтеть, а колос мой наливался зерном, становился все тяжелее и клонился к земле. У меня были длинные усы, которыми я сплеталась с моими подругами, и все мы вместе колыхались, точно море, под ветром. Солнце освещало нас, и все поле было точно золотое. Между нами красиво виднелись синие васильки и красные маки...“ Тут А. Ф. перебил нас просьбой сказать вместо васильки как-нибудь иначе. Мы сказали: „синие цветы“. Тогда А. Ф. неожиданно произнес: „завхоз“. Мы сначала не знали, к чему это, но потом сообразили, что надо образовать такое же сокращенное слово и сказали: „синьцвет“. А. Ф. опять сказал: „Я думаю о том, что бывает на Днепре“. Ответили: „ледоход“. А. Ф. одобрил, хотя и сказал, что он думал про „пароход“. Тогда сразу сказали—„синецвет“. Продолжали рассказ дальше. „Но вот пришли жницы, блеснул острый серп“. Некоторые ученики сказали, что так солома не могла рассказывать, так как она раньше никогда не видела серпа, а что она сказала бы не серп, а скорее так: „блеснул серебряный месяц“. Она видала ведь на небе месяц, на который так похож серп. „Блеснул месяц-серп и от межи до межи стали падать головки ржи. Жницы связали нас в снопы, а потом приехали люди, увезли нас на ток, там нас очень били, от-

чего зерна вылетали из колосьев. Зерна собрали в мешки и ссыпали в закрома, а нас—солому—связали в снопы и потом сделали из нас крышу. Теперь я лежу на крыше бедняка и защищаю его от дождя и ветра". Бедняка—мы сказали потому, что было высказано, что если бы дом был богатый, то крыша могла быть железной. Один из учеников предложил закончить рассказ соломинки тем же стихотворением, которое составлено вначале:

И вот теперь я на крыше лежу,
И под ветром шуршу:
Шу, шу, шу...

После этого А. Ф. спросил Д., может ли он изобразить в музыке весь рассказ—историю соломки. Д. заиграл: лежит соломинка и под ветром шуршит на крыше, затем *звуками* колышется поле под ветром, однообразно переливается, музыка бодрая, солнечная. Вот раздается мотив народной украинской песни—это пришли жницы, началась работа, однообразно дергается что-то, *дергается*—это взмахи серпа. Стоны—стонут колосья под серпом. Бодрая, веселая работа. Затем размеренно—тяжелые удары цепов, а потом мелкой звонкой дробью посыпались зерна. Но снова зазвучало печальное шуршанье соломы под монотонным осенним ветром. И только что замолкли звуки пианино, все еще неподвижно сидели, как А. Ф. по книге стал сперва тихо, как и в музыке, а потом громче, бодрее, с теми же изменениями, что и в музыке, декламировать:

Я соломка,
Желтая, ломкая,
Речь моя негромкая,
По ветру шуршу:
Шу, шу, шу, шу...

Была я богата колосом усатым. Стоял он тяжелый, лучами пригретый, на ниве веселой, где шептали приветы васильки-синецветы. Серп заблистал от межи до межи, звенел да гулял в переливной ржи. И жницы проворно вязали снопы: и четко, упорно стучали цепы. И падали зерна сыпучие градом, и песенным ладом лились в закрома. А я попала к бедняге на крышу, лежу да слышу, как ест он с семьей свой хлеб трудовой. Для ветхого дома служу я, солома, в ненастье защитой: с дождем я знакома и с бурей сердитой, по ветру шуршу: шу, шу, шу, шу..."

Мы заметили, что наши записи и рассказ похожи на стихотворение, даже конец повторяет начало. „Нет,—сказал А. Ф.,—здесь все, как музыка, все красиво, а мы рассказывали не стихами. Но зато у нас были не только слова, а и музыка. Слова понимают не все, а музыку все, она больше говорит, чем слова. И вот, когда придут к нам из нашего села наши заборские школьники, то мы расскажем

им о том, как рос у них хлеб, и проиграем, и продекламируем, и увидят они, что в посеве и уборке не только труд большой, тяжелый, но там есть и радость, и красота, и звуки, и музыка, и цветы".

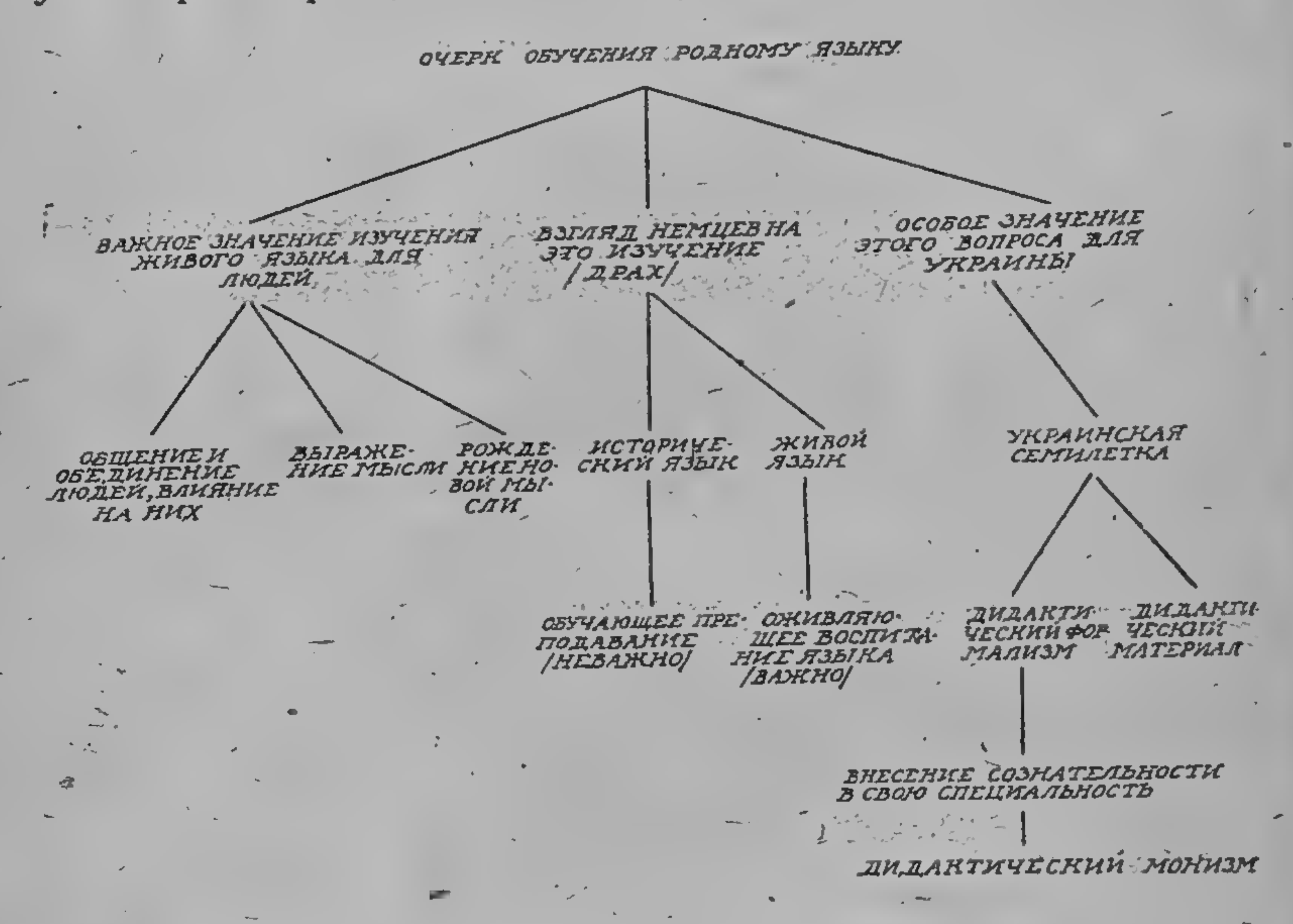
Деловые статьи читаются и прорабатываются гораздо легче. Когда комплекс привел учителя к необходимости проработать деловую статью, то читается она самими учениками иногда в целом виде, иногда по частям. Она всегда сопровождается иллюстрациями, схемами, демонстрациями, сравнениями, картой, лабораторной проработкой и т. д., смотря по ее содержанию. Проработка ее в основных своих частях проходит в самой тесной связи с той стадией дидактического процесса, которая называется подбором материала (см. выше). Поэтому, поставивши из комплекса какую-либо проблему, учитель может дать ученикам или звеньям разные статьи для прочтения и делового использования. Поэтому же такие статьи читаются вслух, но еще лучше, чтобы ученики привыкли читать их быстро и про себя. Для приучения детей к пониманию делового языка и к умению сопоставлять данные статьи, думать над ней и извлекать нужный материал—следует прорабатывать ее в духе советов Брукса. Вообще всем учителям родного языка необходимо прочесть в упомянутой выше книге прекрасные (112—187) страницы этого инспектора американских школ про цели и методы чтения, про вредность громкого чтения, про необходимость молчаливого чтения, про вопросы после чтения и пр. При чтении дети должны упражняться в сравнении отдельных мест статьи или в сопоставлении этой статьи с другой, которая трактует о том же вопросе. Здесь весьма полезно при чтении фиксировать графически ход мыслей в статье: тогда статья и понимается четче и запоминается прочнее, она приобретает рельефность, стройность. Напр., если бы я фиксировал все начало данной работы, то оно приобрело бы такой вид (см. чертеж стр. 48):

Так отчетливо можно было на четвертушке изобразить ход мыслей всей настоящей работы.

Приучение детей к такой записи полезно *навсегда* в жизни, особенно в профшколах и вузах, где такое уменье гораздо выгоднее стенографии, так как дает возможность следить за лекцией и попутно линиями обозначать повороты в ее содержании. Это лучше всякого плана, но при деловых статьях надо составить иногда конспект, иногда развить план в тезисы.

Такая обработка естественнее для деловой прозы. Но иногда и здесь полезно из жизненной обстановки создать с учениками наперед все данные статьи, а потом прочесть ее. Так, ученики сами могут рассуждать и догадываться, как следовало бы поступать русскому и татарскому войску, если

они сходились для боя, а между ними была речка и лесок. После такой проработки читается деловой исторический рассказ про Куликовскую битву. Или, напр., если задать такую задачу: с двух сторон в полосе умеренного климата — море, а между ними высокие горы с востока на запад. Расскажите про страну на южных склонах этих гор. Дети скажут и про жаркий климат, и про сады, виноградники, стада

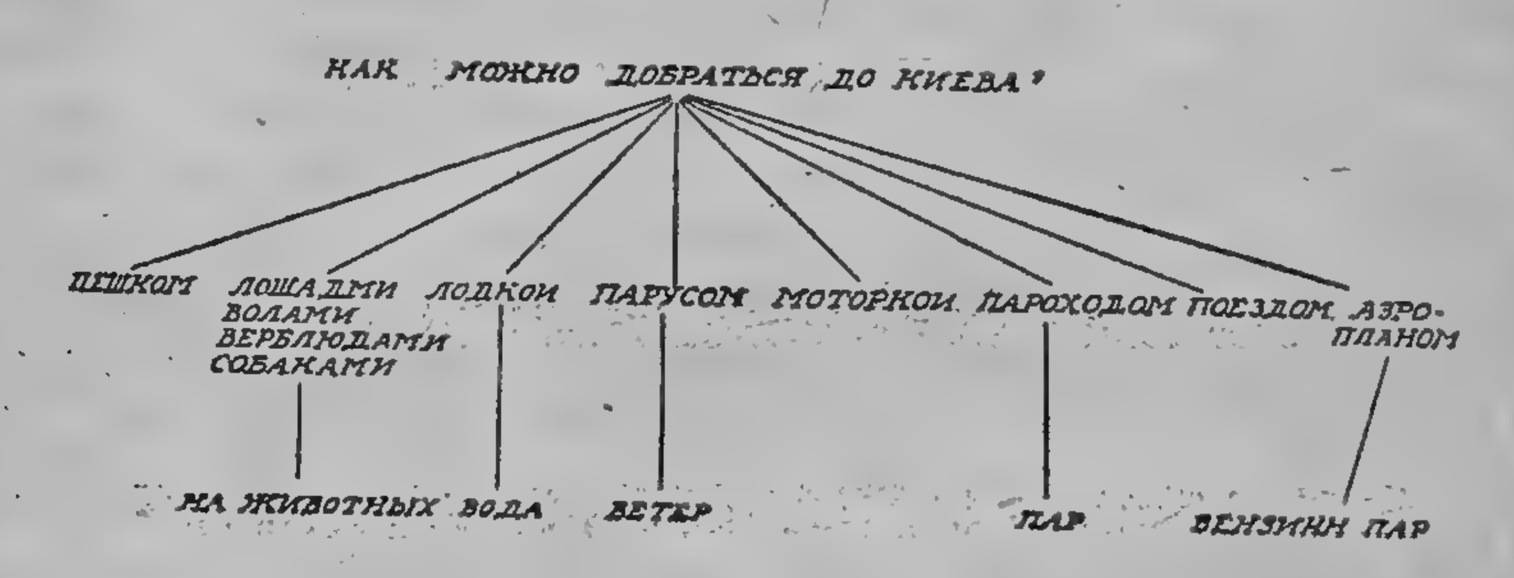


овец, скотоводство, даже про характер жителей. После этого читается деловая статья про Закавказье. Надо заметить, что эта методическая форма очень полезна при обучении географии, природоведению, геометрии и обществоведению, но при чтении деловых статей, пожалуй, лучше всего те вопросы, о которых говорит Брукс на стр. 179—186. В деловых статьях краеведческого характера особенно важны слова и имена, которые проливают свет на культуру страны, ее прошлое, ее зарождение, основание поселков, городов и т. п. Таковы характерные народные фамилии и прозвища, названия сел, урочищ, местностей, гор, рек, улиц, народные имена растений, птиц, животных. При культуре языка на все это необходимо обращать живое внимание. Жаль только, что нет в этом направлении доступных справочников для учителя. Как это интересно, видно хотя бы из прекрасной книги Жаринова и Никольского „Былое вокруг нас".

Необходимо, однако, заметить, что в нынешних хрестоматиях, кроме художественных и деловых статей, очень много *полуделовых*, где в полубеллетристической форме рассказывается про природу, человека, фабрики, машины и т. п.

Они обычно сочиняются для тесной увязки с комплексом самими составителями хрестоматий, художественно бледны, мало интересны, но, при умении учителя, добросовестно выполняют свою роль цементирования комплексных узлов. Во всяком случае, они встречаются часто, и в силу своего промежуточного, полуделового характера требуют для своей проработки *комбинированных* форм, которые бы теснее вплетались и в ход комплекса и в отрасли знания. Остановимся на одном примере такой работы, где внутренне переплетаются многие предметы и где особенно наглядно и нарочито подчеркнута важная роль арифметики для решения ежедневных житейских вопросов. Работа эта проведена 10 июня 1927 г. со 2-й группой (35 детей) Прилукской школы с крестьянским составом в присутствии 250 учителей. Были последние дни занятий. Остался непроработанным комплекс „Способы передвижения“ и был поручен мне. Длились занятия три часа с переменами. Сделавши проверку сил и активности детей и вызвавши их на разговор, я сказал: „Я приехал к вам из Киева и опять туда поеду. Там хорошо. Большая речка, пароходы, дома есть в десять этажей, есть сад, а в саду львы, медведи, обезьяны. Знал я одного мальчика лет 10. Страшно хотел он побывать в Киеве. Да и из вас кто-нибудь, может, был, а может, доберется до Киева. Вот я и хочу, чтоб вы мне сказали, какими способами, как можно добраться до Киева людям, у которых есть деньги, у которых нет денег (пауза). Но прежде покажите мне, в какую сторону надо на Киев двигаться“. Все показывают сторону в направлении движения поездов. Я подтверждаю и узнаю от детей, что и их речка Удай, где они купаются, тоже течет в ту сторону. „Ну, а что, если бы вы легли на спину на воде и не работали руками?“—„Нас бы далеко занесло“.—„Верно, а знаете, что если бы долго, долго, несколько дней несло, то и близко к Киеву донесло бы. Только Удай ваш короткий, Удай бы не донес. Он бы нес, нес в ту вон сторону и принес бы к большой широкой реке и влился бы в нее. То—речка Сула. Слыхали? А Сула понесла бы вас дальше и донесла бы до еще большей речки, где уже пароходы плавают в два этажа. То—река Днепр, и на ней город Киев“. Говоря, рисую все это на доске, а дети читают громко мои надписи. Ученики записывают в своих тетрадях, а я на доске: „Наша речка Удай вливается в Сулу, а Сула вливается в Днепр“.—„А теперь каждый говорите мне по-своему, как кто может добраться до Киева“. Различные ответы учеников я записываю на доске не в порядке их получения, а в порядке, нужном мне для обсуждения. Один ученик заявил, что во время войны в Прилуках были верблюды и на них можно было ездить. Тогда другой добавил, что и на собаках ездят. Дети так заинтересовались

этим обстоятельством; и оно для комплекса о способах передвижения так выгодно перебросило мне мост от близкого к далекому, что я от себя коротко рассказал про пески и верблюдов, про езду на далеком Севере, про немецких собак, возящих по улицам повозочки, и про знаменитую швейцарскую собаку Барри, которая на себе спасала детей. Когда я предложил вместо лошадей, волов, собак написать одно слово про всех сразу, то одна девочка сказала: „На животных“. Все ответы и высказывания учеников приняли на доске такой вид (пока смотреть *только первый ярус* схемы):



После этого началось обсуждение каждого пункта. Было выяснено, что лодку даже без весел движет вода точно так, как движет она крылья водяной мельницы, что парус надувается ветром, что крылья парохода движутся паром, колеса поезда—паром, аэроплан—бензином, взрывами бензина, бензинным паром. *Беседуя* с детьми обо всем этом, мы наносили результаты ответов на доску (см. второй ярус схемы). Затем все записали в свои тетради: ветер и вода—великие силы. Они служат человеку. Пар тоже сила. Ветер и вода всегда были. Как работать паром,—придумал человек.

После перерыва я снял газету с вещей, которые лежали на столе, и просил детей догадаться, что мы должны делать. На столе было небольшое корытце, деревянная мельничка в роде той, что дети весной ставят на текущих ручьях, вертушка жестяная из крышки от ваксы, трубка из бузины, сосуд для кипячения воды, к нему пробка с изогнутой стеклянной трубочкой внутри, спиртовка, кувшин воды, спички. Дети подходили серьезно, брали вещи, примеряли пробку, снимали колпачек со спиртовки, дули на вертушку, но не обнимали мыслью всего. Один понюхал и крикнул: „а тут водка“. И девочки, и мальчики захотели удостовериться; послышалось со всех сторон: „а ну дай, а ну дай“. Стали передавать. Видя, что дети не знакомы со спиртовкой, я сказал о ее назначении. Тогда стали поступать ответы, многие дети привстали, все напряженно проверяли догадки товарищей, смотря на выставленные предметы. Об‘единяя догадки,

мы формулировали их так: мы *говорили*, что вода—сила, мы на речке *видели*, что вода—сила, мы теперь хотим *проверить*, что вода—сила. Мы говорили на уроке, что пар—сила, видели на станции, что пар—сила, мы должны в школе проверить, что пар—сила. То же и про ветер сказали. Тогда началась работа: дети деловито расставили вещи группами, что к чему относится. Стали лить воду на мельничку над корытцем, сперва—прямо из кувшина, затем—через бузиновую трубочку. Заметили, что мельничка вертится то быстрее, то медленнее, смотря по тому, какая струя, и смотря, на какую часть крыльев она льется. Затем проверили действие ветра на ту же мельничку: дули через бузиновую трубку. Наконец, принялись за самое сложное: поставили воду на огонь, и пока она грелась, стали подытоживать то, что уже проверили. Приветствовали появление пара, вырывающегося через трубочку. Подставили вертушку, проверили, что пар толкает.

Надо приучать детей к необходимости проверки всего, даже того, что как бы само собою разумеется. Один инспектор остался недоволен, что учительница в селе проверяла в миске с водой, потонет ли иголка. Между тем, она была вдвойне права: во-первых, это полезно именно нам, которые привыкли все принимать на веру, полагаться на традицию, на „так все делают". Во-вторых, на деле окажется, что одна и та же тонкая иголка то потонет, то не потонет, если только ее опустить в миску на маленьком кусочке бумаги, а затем двумя гвоздиками нажать равномерно эту бумажку вниз в точке острия и ушка иголки. Бумага опустится в воду, а иголка останется плавать. Целый рой догадок зашевелится у детей... а инспектор недоволен конкретной проверкой и разумной учительницей. После перерыва детям была задана задача: „Помните, я сказал вам еще вначале, что один мальчик очень хотел побывать в Киеве. Он хотел не только Киев посмотреть, но и пароход, которого он никогда не видел. Звали его Степаном. Лет ему было столько, сколько и вам. Жил он далеко от Киева, в селе, километров за 20 от Днепра. А по Днепру ходили в Киев пароходы, и отец его часто ездил туда по делам. Степа был мальчик живой, все хотел знать: и на деревья лазил, в гнезда смотрел, и на звезды смотрел, даже на солнце смотрел, и все спрашивал, что это такое, как оно устроено. Часто просил Степан отца взять его с собой в Киев, даже мать за него просила, но отец твердо сказал, что не повезет, пока Степан не вырастет совсем большим... Но вдруг вышло так, что отец должен был отправить Степу в Киев. Расскажите, как это вышло". Один мальчик рассказал, что отец заболел и поручил мальчику поехать по его делам. Другой заметил, что малым детям взрослые дел своих не поручают. Он рас-

сказал, что когда Степан все хотел знать и полез посмотреть гнездо *ремеза*, которое всегда висит на тонкой ветке, то веточка подломилась, и хлопчик сломал руку. Третий сказал, что когда Степа смотрел часто на солнце, то у него стали глаза красные, и шли слезы. А глазного доктора по близости не было. Пришлось везти его в Киев. Мы остановились на последнем предположении, и дети сказали, что мальчик был очень рад, что увидит пароход. Тогда я попросил рассказать мне, не будили ли кого из них рано утром или среди ночи. Не бывало ли так, что гости долго сидели ночью и нельзя было лечь спать. Поднялись интересные воспоминания. Один рассмешил всю аудиторию рассказом, как именно сегодня, на этот урок, надо было раньше обыкновенного встать, ему не хотелось, а мать его бранила. Многие говорили: „Когда будят, глаза закрываются, смотреть ни на что не хочется, а когда гости долго сидят, то и гостям не рады...“ Здесь я остановился и сказал: „А теперь точно, и верно, и смело скажите мне, что чувствовал Степа, когда садился на пароход“. Смелости никто не проявил, многие чувствовали неуверенность и пришли к выводу, что трудно это сказать, что он хотел этого, но что могло быть и так, и так. Некоторые сказали что, может, и его очень рано будили. А один (и это я считаю самым ценным моментом преподавания) прямо спросил: „А когда он садился на пароход?“ Это и есть развитие мышления, даже диалектическое: может быть и так, и так, смотря при каких конкретных условиях явление происходит. Истина всегда конкретна. И я конкретно ответил. Я сказал: Да, хорошо, что вы меня спросили, когда именно он сел на пароход. Если его ночью разбудили, то ему и пароход мил не был. Но дело в том, что я не могу вам ничего сказать, я сам не знаю, когда он сел, а знаю вот что (пишу на доске): Приехал Степа в Киев в 9 ч. утра. От пристани, где сел он с отцом, до Киева 120 километров В один час пароход против течения проходит около 15 километров. Скажите же теперь вы сами, когда именно сел Степан на пароход. Повторил еще раз.

И увидели дети, что самые живые и интересные события и вопросы требуют для своего понимания и решения счета и меры, т.-е. арифметики. Им скорее надо рассказать про Степана, но без арифметики нельзя было двинуться к интересному. Быстро думали дети, некоторые были уже утомлены. Когда увидели, что на пароход С. садился в 1 ч. ночи, то решили, что его вели за руку, что он был сонный, никуда не смотрел, ничего не видел. На доске появилось новое методическое планирование (см. стадии дидактической обработки).

Один ученик изобразил наглядно, и очень удачно, как идет, покачиваясь, сонный мальчик. Итак, сонный мальчик ни-



чего не заметил в темноте и спит около отца на палубе. Но вот наступило утро, и выспавшийся Степа просыпается. Без слов и разговоров я предложил изобразить это. Вышел ученик, сел на стул, положил голову на локти и уснул (я его поправил, придав ему менее напряженную позу). „Ну вот... Степа просыпается", говорю я медленно. Надо было видеть, как потянулся, стал с изумлением оглядываться и протирать глаза кулаками ученик (а ведь это все именно и рассказывается в том рассказе, который в конце урока будет прочитан), чтобы понять, почему все с любопытством на него смотрели и смеялись. А я диктую: „Что-то шумит, кругом вода... действуйте за Степу дальше, смелее". Ученик встает, идет к окнам третьего класса, а я продолжаю: „Хочется Степе посмотреть, что это шлепает по воде..." Здесь дети продолжают, что сперва Степа не понимает, где он, видит мешки, корзины, ящики, людей. Затем отец подводит его к машинному отделению, показывает котел, пробует спуститься по железной лестнице вниз, там жарко (говорят дети, которые видели пароход). Тогда я кончаю: „Там он увидел не такой огонь (показываю спиртовку), а такой, что два человека лопатами подбрасывают уголь в печку. Там он увидел не столько воды (показываю колбу), а двадцать, сорок бочек. И не такие лопасти (показываю вертушку)... и т. д. Словом, послушайте сами, что он там увидел".

Читаю рассказ из хрестоматии: „Первый раз на пароходе" *).

„Алеша первый раз в жизни едет на пароходе. Отцу нужно на базар в город, он и Алешу взял с собою, чтоб показать его доктору, потому что у мальчика все что-то глаза болят.

На пароход садились ночью, и Алеше так хотелось спать, что он не очень и всматривался, да и темно было.

Когда Алеша утром проснулся и раскрыл глаза, то долго не мог сообразить, где он находится. Около него на мешке сидел отец, рядом тоже лежали мешки, люди, что-то тарахтело, за окном что-то быстро-быстро и громко хлопало по воде...

Позавтракавши, Алеша с отцом пошли осматривать пароход. Внизу, под палубою, что-то гудело, шипело, бухало.

*) Из хрестоматии для 2-й группы Доги „Наше життя", стр. 184.

Туда вела лестница, но спускаться не дозволялось. Отец сказал, что там главная машина и громадная железная печь, где нагревают воду. Пар идет в машину и поворачивает те колеса, которые бьют по воде"...

После этого рассказ читают дети или на дом задаются вопросы и т. п.

Таким образом, методическо-техническая обработка подобных полуделовых статей теснее сливает их с ходом комплекса, дает и знания, и развитие мышления, и уменье рассказывать, читать, и ознакомление с окружающей жизнью, техникой. Не каждую статью следует проводить через такой процесс: выше указаны были и другие формы проработки.

Учителю следует менять формы методической проработки.

Поэтому даже художественные статьи следует проводить различно. Мною подчеркнута одна сторона этого дела, во многих методиках подчеркиваются другие стороны. Наиболее практически полезными и прекрасными руководствами для учителя мне представляются все три книги К. Б. Бархина *).

Для культуры чтения и для воспитания языка важны также *„Часы рассказывания"* и *устные* работы-сочинения *по картинкам*. Первый вопрос имеет прекрасно разработанную литературу и приемы, которые исчерпывающе изложены у Бархина в „Развитии речи". Перечень отдельных приемов устной работы по картинкам и их комбинаций находим у Г. Г. Тумима **).

Но этого вопроса удобнее коснуться в связи с практикой письменных работ в нашей школе.

И в приведенных уроках про Степана, и про „Вечір", и про соломинку, и во всей этой работе я намеренно подчеркивал те технические приемы, которые рядом с научными знаниями, с конкретностями обеспечивают и развитие мысли ребенка, обобщения, отвлеченности, общее развитие. Такая позиция методической моей практики полностью вытекает из тех принципиальных соображений, которые я предложил в начале этой статьи вниманию ищущих учителей.

---

*) Я их не мог использовать для настоящей работы, а потому считаю совершенно необходимым ознакомиться всем с ними непосредственно. Особенно необходима третья его книга с прекрасной библиографией (в частности „Беседа по поводу прочитанного", стр. 47—52, и „Художественное рассказывание", стр. 153—166).

1. Бархин. „Творческая работа по родному языку". Харьков. 1924.
2. Его же. „За живой работой". Одесса, 1926.
3. Его же. „Развитие речи и изучение художественных произведений", Москва, 1924.

**) „Уроки развития речи". 1914.

Вполне естественно и понятно такое подчеркивание потому, что на фоне нашей современной практики такой подход к нашему ответственному делу встречается реже, он ошибочно считается труднее катехизации и ошибочно же и близоруко заподозревается в излишней трате времени. А на его плюсы, на связь метода обучения с культурой и повышением в стране сознательной гражданственности редко обращают серьезное, искреннее и деятельное внимание, полагая, что это лишь хорошие, всеми принятые общие слова. Мы сами не привыкли еще отвлеченное воплощать в конкретное. И, конечно, не мы, учителя, виноваты в этом: вспомним из начала этой работы немецкое изречение о тех, кого не всему нужному в свое время выучили: „Schelm, der mehr gibt, als er hat".



СОДЕРЖАНИЕ

